



**Jorgelina Antónia
Gomes de Arede**

***Bullying* em contexto escolar: estudo de caso**



**Jorgelina Antónia
Gomes de Arede**

***Bullying* em contexto escolar: estudo de caso**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos Bruna e Daniel.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Concluído este caminho académico, gostaríamos de expressar a nossa gratidão pelo incentivo e apoio disponibilizado que não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas.

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, a quem devemos um agradecimento especial pelo apoio, orientação e incentivo incondicional, mas especialmente pela sua paciência e valiosas correções e sugestões realizadas ao longo do nosso estudo.

Ao nosso corpo docente da Universidade de Aveiro e aos nossos colegas com os quais desenvolvemos este mestrado, pela amizade e colaboração.

À Diretora e todos os docentes da Escola Moranguinhos, objeto deste estudo, que de uma forma direta ou indireta nos acolheram e ajudaram.

Aos meus pais que sempre me deram apoio e força em todas as situações.

Finalmente aos meus familiares pelo carinho, amizade e palavras amigas.

palavras-chave

Bullying em contexto escolar; violência entre pares, prevenção, intervenção

resumo

A análise da problemática da violência escolar entre pares que se apresenta neste trabalho resultou de um estudo de caso desenvolvido numa Escola de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário da zona litoral centro do país, no ano letivo de 2015/2016. O caso circunscreveu-se ao fenómeno do *bullying* no 3º Ciclo, nesta Escola.

Foi nosso objetivo conhecer e compreender, de forma pormenorizada, os comportamentos de violência ocorridos neste contexto escolar, e suscetíveis de serem caracterizados como *bullying*, a partir das perceções dos próprios alunos do 3º Ciclo; e a forma como esta Escola se organiza tendo em vista a prevenção e/ou resolução de episódios de violência, particularmente de comportamentos de *bullying*.

A investigação realizada, com um carácter misto, assentou na utilização combinada de técnicas qualitativas e quantitativas: análise documental, inquérito por questionário a alunos do 3º ciclo e entrevista semiestruturada à Diretora da escola.

Os resultados do trabalho empírico revelaram a existência de algumas condutas de violência e situações de *bullying* entre os alunos do 3º Ciclo, particularmente no que se refere a agressões verbais, agressões físicas e agressões psicológicas, encaradas pela direção da Escola de forma ambígua: desvalorização das ocorrências de violência na Escola, por um lado, mas preocupação relativamente à prevenção do fenómeno e à importância da intervenção através de equipas multidisciplinares e estruturas próprias quer internas quer externas à Escola, por outro.

keywords

Bullying in schools; Peer violence, preventing, intervention

abstract

The analysis of the problem of school violence among peers presented in this work resulted from a case study developed in a School with students from the 5th to the 12th grades on the seaside in the centre of the country, in the school year 2015/2016. The study was limited to the phenomenon of *bullying* from the 7th to the 9th grades, in this school.

It was our aim to know and understand, in detail, violent behaviors in this school context, known as *bullying*, from the perception of the 7th to 9th grade students; and how this school organizes itself considering the prevention and / or resolution of violence episodes, particularly *bullying* behaviors.

In the carried out research, both qualitative and quantitative techniques were used: document analysis, questionnaires to the 7th to 9th grade students and a semi-structured interview to the school principal.

The results of the empirical work revealed the existence of certain violent behaviors and *bullying* situations among students from the 7th to the 9th grades, especially those regarding verbal, physical and psychological aggression, which are seen ambiguously by this School board of education: on the one hand, devaluating episodes of violence at school, but on the other showing concern about preventing the phenomenon and the importance of intervention through multidisciplinary teams and specific structures inside and outside the school.

ÍNDICE

ÍNDICE DOS GRÁFICOS	i
ÍNDICE DAS TABELAS	iv
INTRODUÇÃO.....	1
1. Apresentação e justificação da temática	1
2. Problema e objetivos da investigação	2
3. Estrutura do trabalho	3
CAPÍTULO 1 – Da violência escolar ao <i>bullying</i> na sociedade contemporânea: enquadramento teórico	5
1. Indisciplina e violência: discussão dos conceitos	5
1.1. Indisciplina escolar: o conceito e as orientações políticas	7
1.2. Violência escolar	12
2. <i>Bullying</i> : aspetos conceituais e caracterização	20
2.1. Conceito	20
2.2. Tipos de <i>bullying</i>	24
2.3. Os agentes / atores do <i>bullying</i>	26
O agressor ou provocador (<i>bully</i>)	29
A vítima	30
A vítima / agressor	31
A testemunha / espectador (<i>bystander</i>)	32
2.4. Causas do <i>bullying</i>	34
2.5. Consequências do <i>bullying</i>	38
2.6. Estratégias de intervenção e prevenção do <i>bullying</i>	40
CAPÍTULO 2 – <i>Bullying</i> : contextos e caracterização do fenómeno em Portugal	45
1. Breve caracterização do sistema educativo português	45
2. O <i>Bullying</i> escolar no contexto da escola de massas	55
3. Violência em números	62
3.1. Os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)	64
3.2. Os dados da Polícia de Segurança Pública (PSP) e Guarda Nacional Republicana (GNR)	68
CAPÍTULO 3- Metodologia de investigação	97
1. Opção metodológica: estudo de caso	97
2. Técnicas de recolha e tratamento da informação	99
2.1. O inquérito por questionário	99
2.2. A entrevista semiestruturada	101
2.3. Análise documental	103

3. Caracterização do contexto do caso: a Escola Moranguinhos, o seu meio e os alunos do 3º ciclo	104
3.1. O “meio”	104
3.2. A Escola	104
3.3. Os alunos participantes	109
CAPÍTULO 4 – <i>Bullying</i> entre alunos do 3º Ciclo da Escola Moranguinhos: análise e discussão dos resultados.....	115
1. Análise dos dados obtidos no inquérito por questionário	115
1.1. Os alunos e a escola	115
1.3. Os alunos e o <i>bullying</i> : vítimas, agressores e testemunhas.....	133
1.3.1. As vítimas do <i>bullying</i>	133
1.3.2. Os agressores	143
1.3.3. As testemunhas	151
1.4. <i>Bullying</i> na escola: tempos e espaços	159
1.5. Os alunos e o <i>bullying</i> : sugestões	163
2. Análise da entrevista semiestruturada	165
3. Da perspetiva dos alunos à visão da direção - articulação e síntese	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
1. O <i>bullying</i> entre os alunos do 3º ciclo da Escola Moranguinhos: conclusões principais	172
2. Dificuldades e limitações da investigação	176
BIBLIOGRAFIA.....	177
ANEXOS.....	188
Anexo 1: Guião do inquérito por questionário sobre a problemática do <i>bullying</i>	189
Anexo 2: Questionário para o estudo de violência entre pares	190
Anexo 3: Tabelas de resultados de apoio à análise dos dados do inquérito por questionário	203
Anexo 5: Grelha da entrevista semiestruturada à Diretora da Escola sobre a problemática do <i>bullying</i>	232

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – Tipo e número de estabelecimentos escolares no Continente.....	65
Gráfico nº 2-Pessoal docente no Continente.....	65
Gráfico nº 3- Pessoal não docente no Continente.....	67
Gráfico nº 4- Recursos humanos da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	72
Gráfico nº 5 - Recursos materiais da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	72
Gráfico nº6- Recursos materiais da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	72
Gráfico nº 7- Recursos materiais da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	73
Gráfico nº 8- Tipos de contactos feitos à PSP no ano letivo de 2013/14.....	74
Gráfico nº 9- Contactos Individuais no âmbito da CPCJ no ano letivo de 2013/14.....	75
Gráfico nº 10- Local das ocorrências criminais no ano letivo 2013/14.....	78
Gráfico nº 11- Local das ocorrências criminais no ano letivo 2014/15.....	78
Gráfico nº 12 – Local das ocorrências não criminais no ano letivo 2013/14.....	78
Gráfico nº 13– Local das ocorrências não criminais no ano letivo 2014/15.....	79
Gráfico nº 14- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2010/11.....	83
Gráfico nº 15- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2011/12.....	83
Gráfico nº 16- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2012/13.....	84
Gráfico nº 17- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2013/14.....	84
Gráfico nº 18 – Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2014/15.....	85
Gráfico nº 19- Ações de sensibilização – <i>Bullying</i> , para o ano letivo de 2013/2014.....	87
Gráfico nº 20- Ações de sensibilização – <i>Bullying</i> , para o ano letivo de 2014/15.....	87
Gráfico nº 21- Ações de sensibilização – Violência na escola, para os anos letivos de 2013/2014.....	88
Gráfico nº 22- Ações de sensibilização – Violência na escola, para o ano letivo de 2014/15.....	88
Gráfico nº 23– Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2011/12.....	92
Gráfico nº 24– Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2012/13.....	92
Gráfico nº 25 – Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2013/14.....	92
Gráfico nº 26– Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2014/15.....	92
Gráfico nº 27- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2011/12.....	93
Gráfico nº 28- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2012/13.....	94
Gráfico nº 29- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2013/14.....	94
Gráfico nº 30- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2014/15.....	95

Gráfico nº 31- Participação das ocorrências relativas ao Bullying e Cyberbullying por distrito, no ano letivo 2014/15	95
Gráfico nº 32- Distribuição da população escolar do 3º ciclo, por idade	111
Gráfico nº 33- Tipo de Encarregado de Educação	113
Gráfico nº 34- Constituição do agregado familiar dos alunos	114
Gráfico nº 35- Distribuição das habilitações escolares dos pais dos alunos do 1º, 2º e 3º ciclo	114
Gráfico nº 36- Opinião dos alunos face ao seu desempenho escolar.....	116
Gráfico nº 37- Opinião dos professores face ao desempenho escolar dos alunos	116
Gráfico nº 38- Opinião dos E.E. face ao desempenho escolar dos seus educandos.....	117
Gráfico nº 39- Distribuição dos alunos de acordo com as participações disciplinares	121
Gráfico nº 40- Distribuição dos alunos de acordo com as suspensões disciplinares	122
Gráfico nº 41- Distribuição dos alunos de acordo com as reprovações.....	123
Gráfico nº 42- Frequência das Aulas de Apoio Acrescido (APA).....	124
Gráfico nº 43- Frequência com que os E.E. se deslocam à escola	125
Gráfico nº 44- Autorização dos E.E. para os alunos saírem da escola.....	125
Gráfico nº 45- Ocupação dos tempos livres dos alunos	126
Gráfico nº 46- Ocupações dos alunos nos intervalos	126
Gráfico nº 47- Local de almoço dos alunos	127
Gráfico nº 48- Tipo de meios tecnológicos que os alunos possuem em casa	128
Gráfico nº 49- Alunos que têm ligação da internet em casa	129
Gráfico nº 50- Utilização diária da internet pelos alunos, durante a semana.....	131
Gráfico nº 51- Utilização diária da internet pelos alunos, ao fim-de-semana.....	131
Gráfico nº 52- Ameaças feitas pela internet, a colegas da escola, desde o início do 2º período	132
Gráfico nº 53- Ameaças recebidas pela internet, por colegas da escola, desde o início do 2º período	133
Gráfico nº 54- Agressões sofridas pelos alunos (%)	135
Gráfico nº 55- Tipo de agressões sofridas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 7º ano de escolaridade (%)	137
Gráfico nº 56- Tipo de agressões sofridas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 8º ano de escolaridade (%)	138
Gráfico nº 57- Tipo de agressões sofridas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 9º ano de escolaridade (%)	139

Gráfico nº 58- Pessoas a quem os alunos contam os episódios de agressões sofridas (%)	140
Gráfico nº 59- Género dos alunos agressores, de acordo com o género das vítimas (%)	141
Gráfico nº 60- Idade dos alunos que agrediram as vítimas, de acordo com o género (%)	142
Gráfico nº 61- Perfil dos alunos que agrediram as vítimas, de acordo com a turma (%)	143
Gráfico nº 62- Agressões praticadas pelos alunos (%)	144
Gráfico nº 63- Tipo de agressões efetuadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 7º ano (%)	145
Gráfico nº 64- Tipo de agressões efetuadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 8º ano (%)	146
Gráfico nº 65- Tipo de agressões efetuadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 9º ano (%)	147
Gráfico nº 66- Tipo de colegas a quem os alunos agrediram (%)	148
Gráfico nº 67- Pessoas a quem os alunos contam os seus episódios de agressões (%)	149
Gráfico nº 68- Género dos alunos agressores, de acordo com o género das vítimas (%)	150
Gráfico nº 69- Idade dos alunos agressores, de acordo com o género (%)	150
Gráfico nº 70- Perfil dos alunos agressores, de acordo com a turma (%)	151
Gráfico nº 71- Agressões testemunhadas pelos alunos (%)	153
Gráfico nº 72- Tipo de agressões presenciadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 7º ano (%)	155
Gráfico nº 73- Tipo de agressões presenciadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 8º ano (%)	156
Gráfico nº 74- Tipo de agressões presenciadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 9º ano (%)	157
Gráfico nº 75- Pessoas a quem os alunos contam os seus episódios de agressões que testemunharam (%)	158
Gráfico nº 76- Forma como os alunos costumam reagir quando presenciam uma agressão (%)	159
Gráfico nº 77- Locais da escola onde os alunos foram vítimas de episódios de agressões (%)	160
Gráfico nº 78- Locais da escola onde os alunos efetuam as agressões (%)	161

Gráfico nº 79- Locais da escola onde os alunos testemunham as agressões	162
Gráfico nº 80- Altura do dia em que ocorrem as situações de violência (%).....	162

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro nº 1- Características do Bullying- adaptado de “Lidar com o bullying na escola” (Serrate, 2009).....	24
Quadro nº 2- Consequências possíveis de serem observadas em alunos atores do bullying (autoria própria).	40

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela nº 1- Alunos matriculados por nível e ciclo de ensino no Continente.....	64
Tabela nº 2- Indicadores gerais da taxa de retenção e desistências e escolarização por nível e ciclo de ensino.....	67
Tabela nº 3- Ocorrências de situações de violência em meio escolar, por DRE	68
Tabela nº 4- Registo de ocorrências entre os anos letivos de 2010/11 e 2014/15.....	75
Tabela nº 5- Tipo de ocorrências criminais verificadas nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	76
Tabela nº 6- Tipo de ocorrências não criminais verificadas nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	77
Tabela nº 7- Número de detenções efetuadas pela PSP por tipo de ocorrência em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	79
Tabela nº 8- Registo de Vitimas - Alunos (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	81
Tabela nº 9- Registo de Vitimas - Professores (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	81
Tabela nº 10- Registo de Vitimas - Auxiliar de Educação (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	81
Tabela nº 11- Registo de Vitimas – Outros (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.....	82
Tabela nº 12- Registo de ocorrências entre os anos letivos de 2011/12 e 2014/15.....	89

Tabela nº 13- Tipo de ocorrências criminais verificadas entre os anos letivos de 2011/12 e 2014/15.....	90
Tabela nº 14- Tipo de ocorrências não criminais verificadas entre os anos letivos de 2011/12 e 2014/15.....	91
Tabela nº 15- Tipo de ações de sensibilização no ano letivo de 2014/15.....	96
Tabela nº 16- Distribuição da população escolar do 3º ciclo	110
Tabela nº 17- Distribuição dos alunos por idades e ano de escolaridade.....	111
Tabela nº 18- Distribuição dos alunos por idade e género	112
Tabela nº 19- Opinião dos alunos sobre a escola	117
Tabela nº 20- Opinião dos alunos sobre os estudos	119
Tabela 21 - Locais assinalados pelos alunos, na planta da escola	163
Tabela 22- Soluções propostas, pelos alunos, para solucionar o problema do Bullying (%)	164

INTRODUÇÃO

1. Apresentação e justificação da temática

As Ciências Sociais são um ramo do conhecimento científico que estuda aspetos do comportamento humano, inserido numa sociedade que tem sofrido profundas transformações, conduzindo a uma proliferação de fenómenos com contornos preocupantes, designadamente, violência, indisciplina, criminalidade, *bullying* e outros mais. É justamente neste âmbito que, por ser uma problemática que se tem intensificado nas escolas dos últimos anos e tem abalado a formação individual e social dos nossos jovens, que decidimos analisar e compreender a complexa temática do *bullying* nas escolas. Mais ainda, o tema da investigação é, para nós, motivante, mas acima de tudo pertinente. Em primeiro lugar, estão as motivações intrinsecamente ligadas à experiência de docência e direção de turma de quase duas décadas, ao longo das quais nos deparamos com algumas situações de violência e *bullying* e, por consequência, ganhou-se apreço por este assunto. Bell (2010, p. 35) é da opinião que um investigador que “tenha uma ideia ou que haja uma área que lhe interesse particularmente e que queira explorar”, deve ultrapassar o obstáculo inicial das dúvidas e incertezas e passar para a etapa seguinte. Por outro, é pertinente pois é um assunto atual, que tem despertado um interesse e uma preocupação geral, quer no meio educativo e na investigação em Educação, quer por parte da opinião pública e da comunicação social. Esta preocupação prende-se com os comportamentos agressivos que ocorrem entre alunos e que tem mobilizado comunidades educativas e académicas para que se analisem as causas e consequências e se investiguem de forma urgente soluções para combater tal flagelo.

Por último, mas não menos importante, embora possa ser entendido como algo ambicioso, a vontade de ao compreender, analisar e interpretar os fenómenos ligados ao *bullying*, possamos intervir, no sentido de tornar a escola num local mais agradável, acolhedor e menos desordeiro (e por tal razão, seguro), como uma “segunda casa”. Consideramos, assim, poder contribuir para conhecer o modo como a escola enquanto organização concreta, que enfrenta no quotidiano o problema da violência e do *Bullying*, possa vir a delinear programas de sensibilização e intervenção, visando um ambiente escolar tranquilo, confiante e harmonioso onde a formação individual e social dos jovens seja a pedra basilar.

Pelos motivos supra, e posto o primeiro grande dilema com que nos deparámos e que consistia na seleção do tema de investigação face a um manancial de informação disponível e empírica, optou-se pela temática do *bullying* em contexto escolar.

2. Problema e objetivos da investigação

“A investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com a intensão de compreensão ou explicação da realidade – do objeto de estudo”.
(Pardal e Correia, 2001, p. 14)

Uma das ideias iniciais que se destacou para a realização do nosso trabalho, teve início com a revisão da literatura para o estudo do tema “Indisciplina” na Unidade Curricular de Administração Educacional, do primeiro ano do mestrado. Em segundo lugar, pelo facto de ter lecionado dois anos na Escola Moranguinhos (designação fictícia) e conhecer a realidade desta escola em termos de condutas e comportamentos problemáticos, nessa altura. Foi, portanto, com base numa preocupação concreta com os fenómenos da violência escolar/*bullying* nesta organização, particularmente evidente entre os alunos do 3º ciclo, que surgiu o tema desta investigação. Foi neste sentido, e seguindo o caminho proposto por Bell que seleccionámos “um tópico de interesse, que mereça o seu esforço, para cujo conhecimento possa dar um bom contributo e que tenha posteriormente uma aplicação prática” (2010, p. 36).

O nosso estudo será centrado numa questão principal, que constitui o fio condutor do trabalho. Sampieri, Collado e Lucio (2006) referenciam que deverá haver uma concordância clara e harmoniosa entre as perguntas intrínsecas ao problema e os objetivos escolhidos para a investigação que se pretende realizar. Desta forma, o problema em estudo, ou pergunta de partida a que esta investigação procura responder é a seguinte:

- Quais as características do fenómeno do ***bullying no contexto escolar, no 3º ciclo do ensino básico, e de que forma a escola lida com o problema?***

Exposto o objetivo geral de investigação, foi necessário especificar as diferentes questões particulares (tempestade de perguntas) para as quais pretendemos encontrar respostas e/ou relações entre as variáveis em estudo (Bell, 2010).

– Quem são os atores de *bullying* na escola?

- Quais os tipos de maus tratos que se verificam e com que frequência ocorrem?
- Em que espaços (sala de aula, recreio, fora da escola) ocorrem predominantemente os maus tratos?
- De que forma a organização escolar atua no sentido de prevenir/combater o *bullying*?
- Qual tem sido o papel da comunidade educativa (Direção, pessoal docente e não docente, Polícia de Segurança Pública - PSP, serviço de psicologia da escola, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ, entre outros) no combate/prevenção a este fenómeno?

De seguida traçamos os objetivos específicos, que na nossa perspetiva, operacionalizam a análise a realizar:

- identificar e caracterizar, na organização escolar, a presença, a natureza e a frequência dos atos de *bullying*;
- caracterizar os atores envolvidos em episódios de *bullying* (vítimas, agressores e testemunhas);
- compreender as causas e as consequências do fenómeno do *bullying* nos alunos;
- identificar e analisar respostas da escola na prevenção e combate ao *bullying*;
- avaliar o papel desempenhado pelos agentes da comunidade educativa (professores, Direção, pessoal não docente, alunos, pais, psicólogo, PSP - escola segura, entre outros), no tratamento deste tipo de problemas comportamentais.

3. Estrutura do trabalho

O trabalho que agora apresentamos encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Da violência escolar ao *bullying* na sociedade contemporânea: enquadramento teórico” diz respeito ao contexto teórico da problemática, mais concretamente, apresentámos os conceitos de indisciplina, violência escolar e *bullying*. Por outro lado, procuramos caracterizar de uma forma global o fenómeno do

bullying em várias dimensões: qual a sua tipologia; quem são os seus atores ou agentes envolvidos; o conhecimento, de uma forma sucinta, das causas e consequências bem como dos seus efeitos negativos no desenvolvimento dos jovens envolvidos, a curto e a longo prazo e, finalmente, algumas das estratégias de intervenção e de prevenção para gerir e combater o *bullying*.

O segundo capítulo designou-se “*Bullying*: contextos e caracterização do fenómeno em Portugal”, onde, através de uma perspetiva histórica buscámos realizar uma sucinta caracterização do sistema educativo português, discutindo analogamente a emergência e a importância do fenómeno no contexto da escola de massas. Decidimos que também seria pertinente fazer uma análise das “estatísticas” do *bullying* nas escolas portuguesas, utilizando para o efeito dados disponibilizados pela Guarda Nacional Republicana (GNR) e PSP.

O terceiro capítulo denomina-se “Metodologia de investigação” e apresenta uma visão geral da pesquisa realizada, do qual fazem parte os objetivos de estudo, a descrição do método de estudo de caso, as técnicas de recolha e tratamento da informação e, por fim, uma caracterização do contexto da Escola Moranguinhos.

No quarto e último capítulo designado por “*Bullying* entre os alunos do 3º ciclo da Escola Moranguinhos: análise e discussão dos resultados” descreve-se todo o trabalho empírico efetuado, mais concretamente, apresentando e discutindo os resultados da investigação realizada através do questionário e da entrevista semiestruturada patenteando ainda, no final, uma análise articulada dos resultados obtidos quantitativa e qualitativamente.

Por fim, nas “Considerações finais”, destacamos os principais resultados do estudo desenvolvido, assim como as limitações subjacentes a todo este processo de investigação.

CAPÍTULO 1 – Da violência escolar ao *bullying* na sociedade contemporânea: enquadramento teórico

1. Indisciplina e violência: discussão dos conceitos

O mundo globalizado em que vivemos hoje é caracterizado por profundas e vertiginosas mudanças, que ocorrem diariamente, ao segundo, na sociedade, tendo fomentado também mudanças e instabilidade nas nossas escolas, expressas numa maior conflitualidade. Temos assistido a um crescimento da violência no dia-a-dia das crianças e jovens mas, talvez hoje, mais do que nunca, estejamos a despertar para esta problemática e a ganhar consciência das suas consequências.

No período que antecede o 25 de abril de 1974 a escola é frequentada por poucos alunos que apresentavam grande homogeneidade sociocultural (escola de elites). Ventura realça que “os fenómenos de transgressão em meio escolar estão intimamente ligados com o processo de democratização do ensino que ocorreu em Portugal a partir do 25 de Abril de 1974” (2002, p. 44). Acrescenta ainda que que a “massificação do ensino” e o aumento da “multiculturalidade” vieram a agravar esta problemática que sempre existiu, só que era controlada com a presença de repressões e uma autoridade mais vincada. Com a expansão do capitalismo (ligado à industrialização e concomitantemente ao crescimento económico) e de visões mais economicistas que defenderam a necessidade da aproximação aos mercados internacionais para a entrada de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) (Teodoro, 2001; Sebastião e Correia, 2007), bem como do apelo sistemático para a aproximação do campo educativo ao mundo empresarial (Correia, 2000), muitas mudanças ocorreram na sociedade, nomeadamente, na estrutura familiar e nas instituições de ensino. Neste sentido, a mudança na estrutura familiar tradicional, influenciada pela entrada da mulher no mercado de trabalho bem como associada à preocupação em melhorar as competências educativas, “facto que proporcionará oportunidade de mobilidade social ascendente” (Sebastião e Correia, 2007, p.5), obrigou a escola a adaptar-se a uma nova realidade e, em certas situações, a uma suplência das funções basilares da família, por falta de tempo dos pais ou por dificuldades geradas por uma educação mais permissiva e menos controladora junto dos seus filhos, tal como salienta Sá (2007, p.29): uma “crise de autoridade familiar, onde os pais renunciam (...) a impor a disciplina aos filhos, remetendo-a para os professores”. Por

outro lado, assistiu-se a uma abertura do sistema educativo a uma enorme quantidade e variedade de alunos sem que as escolas estivessem preparadas para lidar com tal heterogeneidade cultural, étnica, social e económica (Correia, 2000). Autores como Sebastião e Correia (2007, pp.4-5) assinalam que se mantiveram muitas das características do ensino “reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola “(por exemplo ao nível curricular) não estando adequado a alunos “que já não dominam no mesmo grau que os seus antecessores a herança cultural da sua classe social (...)” que passaram a frequentar as escolas.

Neste sentido, as organizações educativas, estando inseridas num ambiente altamente dinâmico, fruto de uma explosão ao nível da informação e comunicação, da economia, da ciência e tecnologia, da política, da própria sociedade, entre outras mais, têm sistematicamente que ser capazes de acompanhar as transformações e promover uma articulação entre o sistema educativo com a sua utilidade social. Assim, torna-se essencial que o sistema educativo realize um esforço no sentido de adaptar e modificar as suas estruturas, formas de organização e gestão, bem como desenvolver procedimentos mais eficientes ao nível do currículo, determinação de metas, de tomada decisões e de comunicações, a fim de corresponder às expetativas prementes.

Ouvimos diariamente falar sobre fenómenos relacionados com a indisciplina, violência, agressividade, incivilidade, *bullying*, insegurança, entre outros nas escolas. A pluralidade de fatores causais concorre para a complexidade dos fenómenos, dificultando, assim, a sua eliminação. Perante este clima, consideramos importante refletirmos e clarificarmos alguns conceitos que, frequentemente são amalgamados.

É pois sabido que desde sempre existiram estes fenómenos, no entanto, só nos últimos anos é que se tem assistido a uma maior visibilidade na sociedade, nomeadamente através dos *mass media* (embora tenhamos que ter presente que muitas das vezes o intuito seja o de aumentar as suas audiências), originando um interesse cada vez maior dos estudiosos por este problema, fomentando diversos debates políticos e científicos, dificuldades quanto à sua definição conceptual e as causas possíveis que lhe deram origem e, consequentemente, opiniões e reações díspares.

Iniciamos o nosso trabalho fazendo a distinção entre os conceitos de violência e o de indisciplina, para depois incidir mais especificamente no tema em estudo - o *bullying*.

Pedro e Pedro alertam para o facto de que os comportamentos violentos ou de indisciplina têm uma natureza em termos de vida muito subjetiva e, sendo assim, não se

perfilha uma problemática fácil de circunscrever (2002, p.10). Também Neto-Mendes frisa que é difícil encontrar uma definição para violência escolar, sobretudo quando se nota que este conceito reveza, por vezes, com um outro também frequente que é o da indisciplina escolar (2002, p.27). Assim este autor alerta-nos para “a problemática da violência escolar, ou melhor, das “violências escolares” e, conseqüentemente, para a pluralidade de formas que esta violência pode assumir (2002, p.25; p.28). Sá, citando Vale & Costa, afirma a este respeito que relativamente a estes conceitos colocamo-nos “num terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque mediadas por variáveis de um enorme idiossincrasismo” (2007, p.18).

É neste seguimento que Veiga faz a distinção entre estes dois conceitos: por indisciplina entende a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola, e, apoiando-se na opinião de Fischer refere que “a *violência* é definida como o “recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica” (2001, p. 15). Veiga vai mais longe e explicita o conceito de *disrupção* escolar dos alunos, que entrou na gíria escolar/académica como sendo a transgressão ou infração das regras escolares (2001). Nesta linha do seu pensamento, todos os atos, condutas e atitudes adotadas pelos alunos que não são validadas pelo professor em contexto escolar e que perturbam o normal funcionamento do processo de ensino aprendizagem, são atos de indisciplina.

Torna-se desde já indispensável perceber e visualizar a multidimensionalidade da violência para o seu esclarecimento conceptual (Sebastião e outros, 2003, p.40).

1.1. Indisciplina escolar: o conceito e as orientações políticas

Centrando-nos por enquanto nos atos de indisciplina, entendemos o conceito de indisciplina, tal como Silva e Neves a expressam e que consiste na exteriorização de atos/comportamentos pelos discentes, que implicitamente revelam atitudes que não são validadas pelo docente no âmbito estabilizador do seu exercício didático e, naturalmente, perturbam o decurso desejável da aprendizagem (2006).

Barroso, por seu lado, defende que “A disciplina constitui um modo de imposição da ordem escolar e a indisciplina constitui a reação negativa a essa imposição. (...) A primeira (disciplina) por imperativo da imposição, a segunda (indisciplina) por necessidade de contestação” (2004, p.11). Barroso continua a sua argumentação afirmando que existe uma ligação entre a disciplina e a aprendizagem pois “são duas faces de uma mesma moeda” (2004, p.12).

Na sequência da opinião deste investigador, surge-nos uma nova questão: será que indisciplina e conflito traduzem a mesma problemática?

Após leituras sobre esta temática, verificamos que, num contexto educativo e espaço de socialização, caracterizado pela existência de relações humanas heterogéneas, o conflito afigura-se como uma realidade incontornável: a escola carece de uma conduta no sentido de evitar que este gere situações de indisciplina.

A escola de hoje não tem apenas a função académica, mas também uma função socializadora mais centralizada. A escola necessita de trabalhar a (in) disciplina no sentido de envolver os alunos, promover situações de cooperação e autonomia, valorizar a participação destes nos processos pedagógicos em vez de se trabalhar de forma isolada em sala de aula.

As atitudes e comportamentos dos alunos em situações de indisciplina estão quase sempre associados ao incumprimento das regras estabelecidas. Neste sentido, Amado defende que a “[...] indisciplina é, precisamente, um dos aspetos mais notáveis e “observáveis” dessa vida na aula enquanto fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade” (2001, p. 43).

Diversos fatores e de ordem variada foram apontados por inúmeros autores, salientando-se Ventura (2002), Barroso (2001 e 2004) e Amado (2001), os quais identificam possíveis causas da indisciplina escolar, entre as quais destacamos:

- Os Professores: a falta de capacidade para motivarem os alunos (adoção de estratégias desadequadas), a falta de autoridade e liderança de atuação, a forma agressiva e autoritária como tratam os alunos, a gestão inadequada do ritmo e duração das aulas;
- A Família: a falta de participação da família na vida escolar dos filhos, alguns sinais de demissão dos pais na educação dos filhos, a não coincidência com os valores privilegiados pela escola, permissividade, problemas no seio da família (alcoolismo, violência doméstica, droga...), estilos parentais;
- A Escola: elevado nº de alunos por turma e a sua heterogeneidade, estrutura física arquitetónica inadequada das escolas, contratação de professores durante o decurso das atividades escolares, superlotação;

- Os Alunos: desinteresse, dificuldades de adaptação, a escola é sentida como uma imposição por parte do Estado ou da família;
- A Sociedade e a Política: características dos locais onde os alunos vivem (locais habitados por classes sociais desfavorecidas: degradados, com criminalidade e outros atos de violência) e de desvalorização do poder do Estado em criar soluções para a estabilidade no processo de ensino/aprendizagem.

Somos da opinião que é pertinente abordarmos neste estudo, de uma forma sucinta, o fenómeno da indisciplina à luz dos diferentes normativos legais em Portugal, nomeadamente o Parecer nº 3/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE); a Lei 30/2002 de 20 de dezembro; a Lei 51/2012 de 5 de setembro; o Regulamento Interno da Escola e o Código de Conduta do Aluno.

Foi publicado no Diário da República Nº 68, a 21 de março de 2002, o Parecer n.º 3/2002 do CNE - *Para combater a indisciplina nas escolas*. Neste documento é analisado o problema da indisciplina originado por uma “escola de massas” e onde a “escola democratizou-se mais depressa e mais profundamente que a sociedade” nos últimos anos (DR-II SÉRIE: 5480). Segundo o CNE, os professores devem alterar a sua conduta, motivando os alunos, tornando as aprendizagens mais cativantes, partilhando saberes e libertando o papel de professor autoritário: “Se os professores forem preparados para serem mestres de cidadania, mais naturalmente poderão fazer com que os alunos se comportem na escola como cidadãos. (...) mais facilmente transmitirão aos alunos o entusiasmo pela aprendizagem” (DR-II SÉRIE: 5482). Neste seguimento, e relativamente ao professor, este documento sublinha a importância destes atualizarem os seus conhecimentos mediante a sua formação, sendo esta vital para o combate à indisciplina nas escolas, fortalecendo os seus saberes e competências e conferindo valor à profissão docente.

Contudo podemos afirmar que a solução não se esgota unicamente na formação dos professores, pois tal como defende Mendes (2005), as situações de indisciplina podem ocorrer por várias razões, nomeadamente devido às condições de trabalho dos professores (ou seja, à organização escolar): desde os horários dos professores, a ausência de um espaço de trabalho departamental, pouca sensibilidade e ausência de hábitos de trabalho colaborativo entre professores.

Por fim, o CNE realça que a escola tem que se abrir à comunidade local, aventando: pais e família em geral, encarregados de educação e autarquias, com a meta

de se tornarem verdadeiros parceiros educativos, reforçando que estes elementos são fundamentais para qualquer política de combate à indisciplina na escola (DR-II SÉRIE: 5483).

A Lei 30/2002 de 20 de dezembro ratifica o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Esta lei vem definir de forma mais clara os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo. No que diz respeito à indisciplina, veio clarificar medidas disciplinares, acautelatórias, preventivas e de integração: “passou a distinguir-se claramente entre as medidas disciplinares que, para além da sua eficácia preventiva e integradora, têm vocação sancionatória e as medidas disciplinares pensadas unicamente para prosseguirem um sentido cautelar, preventivo e de integração”. O papel do professor é aqui revalorizado, é visto como detentor de autoridade máxima na sala de aula: é da sua competência regular os comportamentos na sala de aula e aplicar as “medidas de prevenção e remediação” produtoras de uma aprendizagem num clima educativo profícuo.

Por último, este normativo destaca o pedido de cooperação pela direção da escola a autoridades competentes e específicas, tais como autoridades públicas, privadas ou solidárias habilitadas (a título de exemplo, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou do representante do Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores, caso a CPCJ não se encontre instalada) para uma “situação de perigo para a saúde, segurança ou educação do aluno menor”.

Assim, através de uma leitura mais cuidadosa deste normativo, verificamos que nele se acentua a importância do professor e das suas competências pedagógicas, no sentido da procura da disciplina. No entanto, consideramos que a criação de um ambiente apropriado ao funcionamento do processo de ensino – aprendizagem requer a participação de todos os elementos da comunidade educativa.

Nos últimos anos, a Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro foi sendo objeto de alterações várias pois esta espelhava alguns aspetos considerados limitativos. Foram revistos e melhorados com a Lei nº 51/2012 de 5 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e assevera que “a responsabilidade disciplinar dos alunos acarreta o respeito em absoluto pelo Estatuto, pelo regulamento interno da escola, pelo património desta, pelos seus colegas, auxiliares de ação escolar e, particularmente, os docentes” (artigo 40º, ponto 2). O capítulo IV do mesmo estatuto intitulado “Disciplina” desenrola-se em vários artigos, sendo o artigo 22º dedicado à “Qualificação de infração”, nos seguintes termos:

A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10º ou no regulamento interno da escola, de forma reiterada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar (...)

Este normativo, para além de garantir os direitos dos alunos, no artigo 10º inventaria os seus deveres, salientando-se os que estão mais diretamente relacionados com a indisciplina: d); f); g); i) e q), que adaptamos e traduzimos nas tipologias de infrações disciplinares seguintes:

✓ A: Perturbação do normal funcionamento da aula – comportamentos impróprios perturbadores não cumprindo as chamadas de atenção do docente: conversas paralelas, uso de equipamentos tecnológicos, ...

✓ B: Comportamento impróprio fora da sala de aula – desobediência para com a autoridade e as instruções dos professores e pessoal não docente.

✓ C: Comportamento impróprio dentro da sala de aula – desobediência ou desrespeito para com a autoridade e as instruções dos professores e pessoal não docente.

✓ D: Comportamento violento físico e/ou verbal (não respeitando a integridade física e psicológica) para com qualquer elemento da comunidade educativa.

✓ E: Comportamento impróprio dentro da sala de aula – desrespeito para com os pares (colegas).

✓ F: Comportamento impróprio fora da sala de aula – desrespeito para com qualquer elemento da comunidade educativa.

Este normativo alude infrações disciplinares graves e muito graves. Assim as infrações disciplinares do tipo A e B são consideradas graves, enquanto as infrações disciplinares C, D, E e F são consideradas muito graves.

A indisciplina é, pois, como se pode concluir desta lista, algo muito complexo, tendo a escola que compreender os sinais dos comportamentos dos alunos para tentar resolver estas situações problemáticas. Por outro lado, e após a análise do normativo, verificamos que existe uma grande incidência na vertente punitiva em detrimento da vertente preventiva.

O Regulamento Interno da escola, documento aglutinador de todas as normas internas que regem os estabelecimentos de ensino, tem sido alvo de constantes reformulações nestes últimos anos. O Regulamento Interno tem por objeto, de acordo

com a Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, artigo 49.º “a adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respetiva comunidade educativa”, devendo ser conhecido por todos e envolver os seus visados na sua implementação para agir de imediato face a situações problemáticas.

Nos dias de hoje, muitas escolas vêm a necessidade da criação de um Código de Conduta do aluno pela excrecência de situações relacionadas com a indisciplina, cada vez mais constantes, e do reconhecimento de que este facto afeta a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, prejudicando o normal desenrolamento do processo ensino/aprendizagem.

Arrogando como principal objetivo a criação de um clima que fortaleça o papel da escola e, por consequência, uma educação inclusiva que promova a cidadania participativa e consciente, o Código de Conduta considera as questões disciplinares vividas na escola e diligência a total e saudável integração dos alunos na comunidade escolar. Esta tarefa envolve o respeito pelos direitos e deveres circunscrevidos no Regulamento Interno das escolas.

A questão da (in) disciplina tem merecido preocupação por todos os intervenientes no processo de formação e educação dos jovens, na sua generalidade. Apesar das progressivas transformações nas políticas educativas, muito “caminho” ainda há a percorrer. Urge encontrar um novo conceito de disciplina: não através de castigos e punições, mas com base num clima colaborativo, onde haja participação, respeito, civilidade, autonomia e democracia, como advoga Amado (2001).

Após uma análise ao enquadramento teórico dos atos de indisciplina, iremos de imediato distinguir os comportamentos de indisciplina dos comportamentos considerados violentos.

1.2. Violência escolar

O que diferencia então a indisciplina da violência? A violência pode ou não ser entendida como um tipo particular de indisciplina?

Etimologicamente este conceito teve origem no latim *vis* que significa força (Pedro, 2002). Pedro questiona ainda a necessidade de saber a que tipo de força se refere: força física ou força interior - de poder (Pedro, 2002). Conclui que “Muito embora nem toda a força se constitua em violência, o certo é, porém, que toda a violência é uma forma forte de força” (Pedro, 2002, p.3). Reforça a ideia de que o termo violência é por natureza

polissêmico, subjetivo, complexo e ambíguo, logo não existe uma definição que seja completa e que abranja toda esta problemática (Pedro, 2002).

Muitos autores são da opinião que a agressividade não é sinónimo de violência. Segundo Sanmartín (2001), “*o agressivo nasce, (e) o violento faz-se*” e de acordo com Bandura (1973), “a agressividade aparece relacionada com a aprendizagem e o modelo social”, ambos citados por Pedro (2002, p.5). Esta investigadora continua afirmando que é a cultura apreendida pelo ser humano que o leva a desempenhar um papel mais ou menos violento, na sociedade. A autora invoca o parecer de Bandura e a sua teoria de aprendizagem social dizendo que os comportamentos violentos são aprendizagens da sociedade concorrendo para tal a família, a escola e a televisão (2002). Também não menos importantes são as condições de vida de muitos estudantes como referiremos mais adiante.

Também Dubet (1998) assegura que existe complexidade na definição do termo violência usada na literatura nos últimos anos, mas parece-lhe mais correto usar o termo *comportamento anti-social* como o vocábulo comum de um conjunto de comportamentos violentos, nomeadamente brincadeiras, ameaças e violência sexual.

Por tudo o que foi explanado, achamos por bem adotar a definição para violência realizada pelos parceiros do Projeto NOVAS RES de Pedro e Pedro, (2002):

violence is aggressive behaviour, that may be physically, sexually or emotionally abusive. The aggressive behaviour is conducted by an individual or group against another, or others. Physically abusive is when a child, adolescent or group directly or indirectly ill treats, injures, or kills another or others. The aggressive behaviour can involve pushing, shoving, shaking, punching, kicking, squeezing, burning or any other form of physical assault on a person or on a property. Emotionally abusive behaviour is where there is verbal attacks, threats, taunts, yelling, exclusion, and malicious rumors. Sexually abusive behaviour is where there is sexual assault or rape. (p. 9)¹

Da revisão bibliográfica sobre esta problemática, verificamos que existem inúmeras formas de manifestação da violência e que vão desde a violência verbal ou moral exercidas quer entre os pares, quer sobre o pessoal docente e não docente; violência física (empurrões, pontapés, puxões de cabelo, etc.); atos de vandalismo, de roubo e extorsão; agressão sexual; consumo de substâncias (Neto-Mendes, 2002).

¹ Texto original em inglês.

É de salientar também que os autores da violência são predominantemente do sexo masculino (usando mais a força física); as raparigas exercem a violência de uma forma mais camuflada e indireta, socorrendo-se da exclusão, da marginalização ou do silêncio, (Pedro, 2002; Pedro e Pedro, 2002; Neto–Mendes, 2002).

Dupâquier (2000), citado por Sá, distingue no seu estudo, seis graus de violência escolar: o 1º grau - diz respeito aos “problemas na sala de aula” (os alunos tentam criar instabilidade e distúrbios ao normal funcionamento da aula e colocar em causa a “autoridade do professor”); o 2º grau (paralelo ao 1º) diz respeito às quezílias entre alunos, que, de acordo com Dupâquier, “sempre existiram, mas que se tornam cada vez mais violentas e mesmo estruturais com o fenómeno dos *ganges*”; o 3º grau abrange o “absentismo sistemático”; o 4º grau contém situações pontuais de “insolência e a provocação”, que têm por objetivo questionar a autoridade do professor; o 5º grau envolve atos de “vandalismo”; e, finalmente, o 6º grau consigna a “violência física contra os bens e as pessoas” (2007, p.30).

Sebastião e outros afirmam que a violência reflete um comportamento mais grave do que a indisciplina pois enquanto a primeira manifesta-se em agressividade ao nível verbal e físico, a segunda exprime um comportamento considerado incorreto (2003, p. 50). Mais, acrescenta que o comportamento de indisciplina tem a ver com desordens geradas no exercício das aulas e traduz-se em “actos como “estar irrequieto nas aulas”, “mandar bocas” e “não aceitar regras” (2003, p. 50).

Azevedo refere que a violência assume distintas feições, num campo mais estrito, pode ser aclarada como uma quebra rápida da ordem e tranquilidade numa dada situação, adotando o formato da força física, psíquica, moral, intimidando ou assustando os outros (2004, p.3). A autora faz ainda referência à violência de carácter público e à violência de carácter privado: a primeira é mais visível e socialmente compromete a imagem na sociedade, gerando mais controvérsia; a segunda é mais reservada e íntima, sendo exemplo a violência familiar, com o cônjuge e os seus descendentes (2004, p.3). Sá complementa dizendo que a violência hoje em dia aparece como um “padrão” da sociedade e que ela existe em todo o lado, atravessando fronteiras sem qualquer barreira cultural, social ou económica (2007, p.23). Este autor conclui resumindo o conceito a “uma patologia da agressividade.” (2007, p.24).

Por outro lado, Almeida indica que no fenómeno da violência tem que se ter em consideração dois aspetos: o ato de violência propriamente dito e, por outro lado, o que

levou/originou esse comportamento (2007, p. 37). Neste sentido, Guillotte (1999) olha as ações de violência como a ponta emergente de um iceberg, em que as bases estão “afundadas” mas são de uma importância primordial porque são elas que determinam o padrão de violência. Almeida alerta também para o facto de a violência ser um fenómeno híbrido dadas as dificuldades em traçar as fronteiras entre o que é ou não violência, podendo ser encarado segundo três perspetivas: a) os profissionais da justiça destacam mais as razões legais e jurídicas, a sua vertente penal; b) os profissionais de saúde dão ênfase às dimensões médicas e, por fim, c) os profissionais da educação realçam os métodos educativos ou da comunicação, em particular, das relações interpessoais (2007, p.37).

Outros autores, como Marmoz, entendem que a violência tem origem fora dos muros da escola e quando a invade, leva consigo um conjunto de efeitos negativos, nomeadamente condutas “não escolares”. Realça mesmo que a escola é vista como “um lugar que recebe e acolhe a violência” (2006, p.24). Perspetivas como estas conduzem Sebastião e outros a afirmar criticamente que existe uma “abordagem policial” que sustenta a ideia de que a violência na escola “pré-existe à escola, é-lhe exterior, existe uma inevitabilidade na reprodução da violência contextual em violência escolar” (2003, p.47).

Em jeito de conclusão sobre esta análise, referimos Neto–Mendes, o qual advoga que “Remeter as culpas para a sociedade significa exteriorizar as causas, colocá-las fora dos muros da escola (...)” (2002, p.31). Concordamos com esta perspetiva e iremos abordá-la mais tarde, no capítulo dois, aquando do fenómeno do *bullying* no contexto da escola de massas.

Interessa agora centrarmos o nosso estudo nos motivos de tais comportamentos violentos. Veiga preconiza que alguns autores apontam que a existência de indisciplina e violência na escola se associa com a privação de valores (familiares, escolares e sociais); outros referem a carência de perspetivas quanto ao futuro; alguns o domínio dos meios de comunicação social, e por fim o ambiente de competição (2001).

De acordo com estudos efetuados por Pedro, existem alguns fatores que explicam a ocorrência da violência escolar e que de imediato mencionamos (2002, p. 6). Esta autora começa por atribuir grande importância aos fatores individuais apontando algumas patologias relacionadas com a belicosidade (dá exemplos de “*deficit* de atenção e de hiperatividade, fraca tolerância à frustração, uma baixa autoestima, depressão e *stress*.”) (2002, p. 6). O segundo fator reporta às características da família, indicando causas

como “famílias desestruturadas e disfuncionais (toxicodependência, álcool, pobreza, delinquência, ...)” (2002, p. 6). Também sublinha que a família deveria ter em conta, na resolução dos seus problemas, meios mais “dialogantes e negociadores” ao invés de serem “mais autoritários e punitivos” (2002, p. 7). Uma outra causa referida pela autora diz respeito à influência dos meios de comunicação social (televisão, internet, jornais, revistas, videojogos, etc.) cada vez mais induzindo comportamentos violentos onde “tudo vale”, pois tudo é virtual” (2002, p. 7). Seguindo esta ideia, a autora alude que diariamente assiste-se a uma cifra grandiosa de imagens violentas, logo é compreensível que as crianças e jovens considerem atos como matar e disparar triviais para a resolução de conflitos e de aborrecimentos, pois a detenção da força é vista como detentora da razão (2002, pp. 7-8).

Relativamente aos alunos, a investigadora refere situações relacionadas com a falta de igualdade de oportunidades na participação na vida escolar e na sala de aula, o autoritarismo, a inflexibilidade e os castigos são caminhos que podem conduzir os alunos à exclusão escolar e, futuramente, social. No que diz respeito aos professores, Pedro elenca situações relativas à grande pressão e descontentamento sentidas pelas mudanças pedagógicas a que constantemente estão a ser subjugados (violência escolar, agressões, multiculturalismo, desobediência...) e, nem sempre possuem estruturas para as defrontar, demonstrando atitudes de apreensão e defesa. Por último, apresenta a carga burocrática dos estabelecimentos escolares e a carência ou dificuldade de comunicação com os pais dos alunos (2002, p. 8).

Por seu turno, François Dubet (1998) propõe uma análise da temática da violência onde refere as “três grandes lógicas” ou tipos de violência: “o desvio tolerado”, “a violência social” e a “violência anti-escola”. Este autor entende que no “desvio tolerado” as instituições em primeiro lugar regulamentam e integram o “desvio” e só depois são concedidos “momentos, locais e formas nos quais estas condutas proibidas podem ser transgredidas”, sendo também tidas em conta as regras e penas para quando transgredirem o limite estipulado (1998, p. 15). A segunda lógica, “violência social”, é a visão mais elegida pelos professores no sentido que ilibam a escola e os seus membros de culpas, alegando que os alunos têm comportamentos violentos porque quando entram na escola já são portadores dessa violência (1998, pp.18-19). Por fim, na terceira categoria, “violência anti-escola”, Dubet inclui os estragos dos equipamentos, os insultos e agressões aos professores pelos alunos e, em certas alturas, também aos próprios familiares. São comportamentos qualificados como mais graves, pois provocam danos

psicológicos para aqueles que deles são vítimas, sendo situações que dificultam a sua explicação pelos professores e pelas próprias autoridades (1998, p.26).

Relativamente à violência social, Neto-Mendes (2002) considera que ela comporta um “mecanismo triplo”: em primeiro lugar a violência manifesta comportamentos que não nasceram na escola, mas sim no mundo exterior, derivados de situações de precariedade e de pobreza em termos habitacionais, características familiares disfuncionais e de ambientes familiares fragmentados (provocados por situações de desemprego, separação dos pais, toxicodependência, criminalidade, alcoolismo, ...) fenómenos associados às minorias étnicas, culturais, religiosas ou sexuais, emigração, “podendo tal ser impeditivo de uma bem sucedida integração social e económica” (p.31). Em segundo lugar, o autor refere a “massificação do ensino”, que implica que a escola receba um conjunto de crianças e jovens cada vez mais cedo e por mais tempo - nos últimos anos com as atividades de enriquecimento curricular (AEC) no ensino básico e até aos 18 anos de idade com a escolaridade obrigatória, em resultado, em grande parte, do seu processo de democratização e da crescente multiculturalidade que dificultam a socialização em contexto escolar (este ponto será tratado de forma mais aprofundada no capítulo dois). Por último, o contexto de crise económica que gerou um ambiente de insegurança crescente em toda a população em geral e, em especial, nos mais desfavorecidos que tinham como sustentáculo a ideia de que seria através da escola e da educação que conseguiriam a “integração e promoção da mobilidade social.” (2002, pp.31-32).

Sá, para além destas causas já arroladas precedentemente, descreve a existência de outras, apoiando-se em Vettenburg (2007, pp.25-26). São assim referidos os professores, na medida em que estes são “potenciadores e geradores de comportamentos de violência na escola por parte dos alunos”. Veiga a este propósito sublinha que os estabelecimentos de ensino precisam também de ser chamados à razão e os professores devem encontrar soluções e medidas para lidar com condutas desapropriadas (2001). Continuando a análise desenvolvida por Sá com base em Vettenburg, outra causa importante respeita - “A escola enquanto organização”, sublinhando que deve atender-se às características enraizadas na escola, nomeadamente “ao clima reinante no seu seio, ao seu tamanho, ao tipo de ensino ministrado, a atenção específica atribuída para o acompanhamento dos alunos, a sua composição multicultural ou aos seus órgãos de participação.”

Achamos essencial uma referência ao estudo de Pedro no sentido de, face à multidimensionalidade e complexidade da violência escolar, reforçar a necessidade de uma visão “sistémica e ecológico-comunicativa, interdisciplinar e integral (...)” ou seja, uma abordagem generalista (2002, p. 10). Assim, a escola:

es un sistema escolar complejo integrado dentro de esse conjunto de estructuras económicas y sociopolíticas que configuran la sociedad, y que en ella se producen amplias conexiones y dependências entre sus cuatro grandes esferas de actividad: el microsistema (el aula, el escenario concreto en el que se produce el aprendizaje); el mesosistema (el centro y su proyecto curricular); el exosistema (la administración educativa); y el macrosistema (el sistema envolvente, la sociedad, los valores, la cultura global). ²

Por fim, centramos a nossa análise da violência escolar tendo como pano de fundo a problemática mais geral sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, para a qual autores como Pierre Bourdieu deram contributos fundamentais. Segundo Nogueira e Nogueira, Bourdieu não considerava a escola como uma instância neutra que avaliava os discentes conforme critérios considerados universais, mas sim seria “uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (2002, p.28). Neste sentido, para estes autores, de acordo com Bourdieu, (2002, p.29),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. ³

Do mesmo modo, estes investigadores referem que os resultados escolares dos alunos seriam à primeira vista diferentes devido às “diferenças de capacidade (dons desiguais)” mas, no fundo eram originados da contiguidade maior ou menor entre a “cultura escolar e a cultura familiar do aluno” (2002, p.30). Assim, a escola arcaria duplamente o papel “de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais”. A reprodução seria alcançada pelos alunos pertencentes às classes dominantes que, pela

² Citação de Ibidem, p.35, no estudo da investigadora Ana Pedro.

³ Bourdieu (1998, p. 53).

sua génese social, facilmente interiorizam a cultura escolar e consequentemente obteriam o sucesso escolar (2002, p. 31). De acordo com esta perspetiva, “por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino” (2002, p.32). Convencionalmente, a escola examinaria os alunos de forma igual, aplicando as mesmas regras e critérios de avaliação, métodos pedagógicos e, dado este pressuposto, os alunos teriam todos as mesmas oportunidades mas, de facto, na prática o que se verificava era a cultura escolar dominante onde o currículo era escolhido em favor dos saberes, dos valores, e dos proveitos das classes dominantes (Nogueira e Nogueira, 2002, pp.32-33).

Segundo Neto-Mendes (2002) e Pedro (2002) existe outra dimensão de violência utilizada com menos frequência, mas não por isso menos importante: a “violência simbólica”. Pedro continua o seu pensamento aludindo que este tipo de violência é gerado na escola uma vez que a “linguagem e a cultura escolares” não são idênticas “da linguagem e cultura familiares, dos seus códigos de leitura e de interpretação do mundo e da realidade” (2002, p.9). Neto-Mendes (2002, p.33) declara que a escola

obriga certos alunos à frequência da escola, impor a uma criança uma manhã inteira de aulas para aprender a contornar as armadilhas da leitura e da escrita Para uns, trata-se de uma forma de violência legítima, a que a sociedade atribui utilidade e para a qual encontra razão de ser; (...) para Bourdieu, é um ato que representa aquilo a que chamou “violência simbólica” (...). Bourdieu acresce ainda “que o sistema educativo está ao serviço de um objectivo central, o de transmitir um “arbitrário cultural”, o currículo, definido pelas classes dominantes de uma sociedade, radizando aqui o fundamento da sua denúncia de uma escola ao serviço da reprodução social e cultural (Bourdieu, 1970).

Face ao exposto, constata-se que a escola não reúne condições para ser inclusiva, respeitando a diversidade social e cultural dos seus discentes, ajustando os programas aos interesses e características destes; para se centrar no envolvimento dos alunos para a construção das regras e das normas de funcionamento, com o fim último de combater o abandono e o insucesso escolar; para lutar por uma verdadeira autonomia, incentivando a formação dos jovens como cidadãos ativos, responsáveis, críticos e intervenientes na vida escolar.

Veiga salienta que neste sentido é de capital importância afilar as relações entre a escola e a família, com vista a um esforço conjunto para encontrar explicações para esta problemática (2001).

2. *Bullying*: aspetos conceituais e caracterização

O início deste primeiro ponto do nosso trabalho (clarificação conceitual da violência e indisciplina) serviu de ponto de partida e de enquadramento para que possamos compreender o fenómeno do *bullying* entre alunos. Podemos questionar desde já se este é um fenómeno recente, uma vez que começou a inquietar as escolas e a merecer uma atenção cuidada ultimamente, ou, como alguns estudiosos advogam, o *bullying* é um fenómeno tão antigo como a existência das instituições de ensino, de acordo com Ventura e Fante (2013). Fica claro que o cerne desta investigação diz respeito aos comportamentos que retratam formas de ofensa verbal e física com carácter repetitivo entre os alunos, nomeadamente comportamentos de *bullying*. Embora não se verifique unicamente em meios escolares, mas também em contexto familiar, no local de trabalho, entre reclusos e entre militares (Sá, 2007), consideramos que o seu estudo e consequente prevenção na escola reveste-se de particular relevância.

2.1. Conceito

Inúmeras pesquisas e investigações têm vindo a ser desenvolvidas por autores como Sebastião, Fante, Ventura, Olweus, Beane, Pereira, Lopes Neto, entre outros, para compreender este fenómeno. Apesar do conceito de *bullying* ser definido e discutido de forma mais abrangente posteriormente, achamos por bem delimitá-lo desde já. Assim, Sebastião, Alves e Campos (2003), Ventura e Fante (2013), Fante e Prudente (2015), Lopes Neto (2005), Sá (2007; 2012), Olweus (2005), Serrate (2009) e Beane (2011) entendem que *bullying* diz respeito a uma agressão sistemática e repetitiva, provocada com carácter de intencionalidade e executada dentro de uma relação desigual de poder entre os pares.

Começamos por expor, de forma sucinta, um enquadramento histórico sobre a origem deste problema – o *bullying* - pois achamos que será importante para compreender esta temática.

Ventura e Fante consideram que existe um “conjunto de mitos” que concorrem decisivamente para “alimentar este fenómeno do *bullying*” e referem que, de acordo com O’Moore, na sociedade cursam os seguintes:

“a. ser vítima de *bullying* na escola não faz mal nenhum a ninguém; b. o *bullying* é apenas uma parte normal do crescimento; c. o *bullying* ajuda a construir o carácter; d. o *bullying* fará da pessoa um homem; e. as agressões físicas podem magoar, mas as palavras nunca afetarão; f. se a vítima denunciar as agressões é porque ele é um “chorão”.” (2013, p. 48).

Os primeiros estudos ocorreram no Norte da Europa, utilizando a palavra “*mobbing* (assediar, cercar), e que se aplica mais ao local de trabalho para designar a provocação e a intimação entre os seres humanos” (Serrate, 2009, p.16).

As primeiras investigações surgiram na Suécia, em finais dos anos 60, após verificados problemas de violência. Na década de 70 surge a investigação científica sobre o *bullying* nas escolas, onde se destacam os estudos realizados por Dan Olweus, conhecido como o pioneiro dos estudos sobre este fenómeno, que define, pela primeira vez, em 1978, o termo anglo-saxónicos de *bully*- autor da ação), e em 1983 surge uma Campanha Nacional contra o *bullying* criada pelo Ministério de Educação da Noruega, após a publicação por um jornal norueguês do suicídio de 3 jovens rapazes com idades compreendidas entre os 10 e 14 anos, supostamente em virtude de problemas de violência entre pares em ambiente escolar (Ventura e Fante, 2013).

De acordo com Fante, Olweus foi dos primeiros investigadores a realizar estudos sobre *bullying* de uma forma mais específica e tinha por objetivo diferenciar este fenómeno das brincadeiras consideradas normais em ambiente escolar (2005, p. 45). O seu estudo baseava-se num questionário aos jovens da cidade norueguesa de Bergen, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos de idade de diversos níveis e períodos escolares, com o intuito de perceber a natureza do *bullying*, as formas de exteriorização, os momentos em que ocorrem e as suas características. Fante cita Olweus dizendo que este tinha como propostas do seu programa de intervenção “(...) desenvolver regras claras contra o *bullying* nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte dos professores e dos pais, aumentar a consciencialização do problema para eliminar mitos sobre o *bullying* e prover apoio e proteção para as vítimas”, de forma a criar um clima de

harmonia (2005, p. 45). O sucesso do programa foi muito visível e levou a que outros países também promovessem campanhas contra o *bullying*.

Em Portugal, a primeira investigação sobre o fenómeno do *bullying* surgiu em 1993, da autoria de Beatriz Pereira, Ana Almeida e Lucília Valente do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em colaboração com uma equipa da Universidade de Sheffield e coordenada por Peter Smith (Sá, 2007, p. 54). Verificou-se nesta altura que esta problemática já estava a ganhar contornos bastante graves e, por tal motivo, justificava-se o seu estudo.

Tal como expusemos anteriormente ao sublinhar que violência e indisciplina não são sinónimos, também violência e *bullying* não são conceitos equivalentes. Assim e relembando, também a Organização Mundial da Saúde/WHO (2002, p. 5) define violência como “a utilização intencional de poder ou força física, na forma efectiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico e psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação”.

O conceito de *bullying* remete para um tipo específico de violência escolar- resulta da raiva das crianças ou adolescentes, que explodem em ambiente escolar. Posto isto, o conceito de *bullying* caracteriza-se, como particularizaremos mais à frente, pela diferença de poder entre agressores e vítimas, pela intencionalidade e repetição.

Se examinarmos o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, apuramos que a palavra *bullying* significa “conjunto de maus tratos, ameaças, coações ou outros atos de intimidação física ou psicológica exercido de forma continuada sobre uma pessoa considerada fraca ou vulnerável”. A palavra que se assume como tradução mais próxima em português é “intimidação”, de acordo com Ventura e Fante (2013, p. 22). Também é comumente designado por “vitimação entre pares”, “provocação/vitimação”. Os mesmos autores indicam que foi usada a expressão “*maltraitance entre jeunes, persécutions à l’école*” pelos franceses e belgas, já os espanhóis utilizam a palavra “*acosso*”, e os italianos “*prepotência*” (2013, p. 23). No entanto, em Portugal, optou-se por adotar universalmente o termo *bullying*, dada a dificuldade em encontrar uma única definição para esta conduta.

De acordo com Lopes Neto “o *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão” (2005, p. S165). Por outro lado, Ventura e Fante apresentam a seguinte definição de *bullying*: “é um comportamento agressivo repetido que pode se revestir de várias formas e que ocorre no âmbito de um desequilíbrio de

poder físico ou psicológico entre o agressor e a vítima.” (2013, p. 22). Olweus reforça a ideia de uma “relação de poder assimétrica”, verificada quando existe uma relação desigual de poder derivada da diferença de idade, desenvolvimento físico e emocional ou tamanho, entre agressor e vítima (2005, p. 11). Também Fante defende de uma forma mais particular que:

bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento, insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais. (2005, p. 28).

Por fim, de acordo com a definição geral proposta por Dan Olweus, um estudante é vítima de *bullying* quando ele se encontra exposto, de forma repetida e apoiada por parte de um ou mais estudantes, a ações de rejeições (2005, p. 9).

Como se pode constatar, para se poder utilizar esta terminologia, deve existir um desequilíbrio de forças, ou seja, o aluno que sofre ações negativas vê-se impossibilitado de se defender e deve também possuir uma situação de desigualdade em termos de poder em relação ao aluno ou alunos *bullies* (agressores) (Beane, 2011, pp.18-19). Desta forma, podemos concluir que a palavra *bullying* refere-se a condutas relacionadas com a agressão, intimidação, ameaça e insultos. O que se deve realçar deste fenómeno não é a ação propriamente dita, mas sim os efeitos que geram nas suas vítimas.

Das definições patenteadas, apresentam-se três elementos característicos de um comportamento evidenciado por um agressor ou *bully*: em primeiro lugar, envolve a intencionalidade de fazer mal e do comportamento agressivo, havendo por isso, ausência de motivos (denota-se a gratuidade do ato); em segundo, a repetição ao longo do tempo; e por fim, o abuso de poder entre os pares (Fante e Prudente, 2015, pp. 89-90). As ações negativas podem ser verbais (por exemplo, chamar nomes), físicas (por exemplo, bater), ou psicológicas (por exemplo, excluir).

Características do *Bullying*:

Vítima indefesa	Atacada por um provocador ou grupo de provocadores (<i>bully</i>).
Persistência - continuidade	A agressão efetua-se de maneira recorrente durante um longo período de tempo.
Dor tolerada	A agressão supõe uma dor, não só no momento do ataque, mas de

	forma contínua, pois cria na vítima a expectativa de poder ser alvo de futuros ataques. Sentimento de insegurança permanente.
Desigualdade de poder – desequilíbrio de forças	É uma situação desigual e de indefesa por parte da vítima. Identifica-se uma relação hierárquica, de domínio e de submissão entre o agressor e a vítima.
Dirigida a um sujeito (exercida individualmente ou em grupo)	O objetivo da intimidação pode ser, apenas, um aluno, mas também podem ser vários, sendo neste caso menos frequente. Quem intimida pode fazê-lo sozinho ou em grupo. Nunca se intimida o grupo.

Quadro nº 1- Características do Bullying- adaptado de “Lidar com o bullying na escola” (Serrate, 2009).

2.2. Tipos de *bullying*

No que concerne às suas tipologias, os investigadores Lopes Neto (2005, p. S166), Sá (2007, pp. 89-93), Fante e Prudente (2015, p. 141) e (Beane, 2011, pp. 19-22) consideram que existem três formas de exteriorização de *bullying*, nomeadamente:

- o *bullying* direto sob a forma de ataques dirigidos diretamente à vítima quer sejam do tipo físico, verbal ou sexual.

As suas manifestações envolvem o contato físico entre o agressor e a vítima. São praticadas com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos relativamente às meninas. As atitudes mais usadas e gravosas pelos *bullies* incluem bater ou pontapear, puxar o cabelo, empurrar, beliscar, arranhar, roubar ou estragar os objetos dos colegas e obrigar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade, designando-se de *bullying* direto físico. O maltrato por abuso sexual refere-se a todo o comportamento que implique o contato físico nas raparigas ou nos rapazes, sem o seu consentimento. Diz respeito a gestos obscenos, pedidos de favores sexuais, excesso de contacto físico com um companheiro ou companheira se este ou esta não quiser. No que diz respeito ao *bullying* direto verbal, este compreende atitudes de ofender verbalmente, insultos, observações desagradáveis ou chocantes, ameaças, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar ou fazer reparos racistas ou que salientam alguma deficiência ou defeito dos colegas.

- o *bullying* indireto (ou social) sob a forma de isolamento social, boatos desdenhativos e de exclusão deliberada do grupo.

É mais utilizado por meninas, assume contornos mais subtis e, por norma, mais difícil de identificar a sua origem. Compreende atitudes de indiferença, exclusão de alguém do grupo de pares, espalhar rumores maliciosos sobre os atributos dos colegas

com vista a destruir a sua reputação, e de um modo geral manipular a vida social dos companheiros. Estes atos acarretam feridas profundas a nível psicológico, por vezes irreversíveis, nas vítimas.

- o *cyberbullying* (ou *bullying* virtual / digital) sob a forma da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como veículo para agredir terceiros.

É a mais nova e potencialmente mais perigosa forma de abuso e está a ganhar contornos mais cruéis e devastadores, uma vez que o agressor facilmente consegue ficar no anonimato que as TIC podem propiciar, assim como a sua propagação é incrivelmente rápida a um vasto público e o conteúdo difícil de ser apagado. Por estas razões, iremos aprofundar um pouco mais este tipo de *bullying*.

O canadiano Bill Belsey, fundador e Presidente do *Bullying.org* Canada, foi o mentor da expressão “*cyberbullying* ou *bullying* eletrónico ou ainda crueldade social *online*”, de acordo com Ventura e Fante (2013, p. 63). Estes investigadores asseguram que os telemóveis e internet “tornaram-se os novos cenários para o *bullying* no século XXI”, enfatizam que “a internet e os celulares permitem uma ubiquidade que pode, verdadeiramente, infernizar a vida das vítimas e expô-las a vexames, 24 horas por dia”.

Haber & Glatzer consideram que “A Internet é a nova parede da casa de banho.” uma vez que em anos anteriores as crianças e jovens escreviam “as suas intrigas anónimas nas paredes das casas de banho”, enquanto nos dias de hoje utilizam as TIC para enviar as mensagens de forma instantânea para comunicar com os seus amigos (2009, p. 221).

Ventura e Fante apoiando-se na opinião de Walsh referem que “os adolescentes usam os *sites* das redes sociais como uma extensão das suas vidas sociais e das suas atividades diárias” (2015, p.24). Estes mesmos autores alertam para os perigos do crescente “fosso geracional” na utilização das TIC – as gerações mais velhas precisam de aprender a linguagem da internet e das comunicações móveis para que possam entrar no mundo virtual dos seus filhos e supervisionar o que estes efetuam e publicam. É cada vez mais vulgar as crianças com idade mais tenra possuírem telemóveis, computadores *tablets* e outros equipamentos, tornando-os vítimas potenciais de *bullying*. Pode inclusivamente o agressor fazer-se passar por outra pessoa, não tendo estas capacidades de se defender, sendo por tal motivo, uma forma de agressão peculiarmente covarde (2015).

Ventura e Fante afirmam que segundo o site da internet *Public Safety Canadá*, o *cyberbullying* compreende a utilização das novas tecnologias de informação e

comunicação para assustar e atormentar verbalmente ou rejeitar socialmente uma pessoa ou um grupo (2013, p. 64). Estes mesmos autores defendem ainda que “O *cyberbullying* é um fenómeno heterogéneo de parceria entre a modernidade das novas tecnologias e a ancestralidade do *bullying*.” (p. 64). Fante e Prudente referem que existe uma errónea sensação de que tais comportamentos são impunes e anónimos, originando mais riscos e danos, especialmente para as vítimas. Apontam malefícios morais e emocionais, bem como correm o risco de que as publicitações convidem indivíduos mal-intencionados podendo mesmo utilizá-las na pedofilia e pornografia (2015, p. 27).

São exemplos do *bullying* eletrónico a utilização de *e-mails*, mensagens de texto (SMS), chamadas através telemóveis, blogs, “salas de convívio virtuais”, publicação de fotografias/vídeos no *youtube*, *voicemail*, redes sociais (*FaceBook*, *Hi5*), etc. Em alguns países, como o Canadá, este tipo de ações já está legalmente considerado um ato criminal, sujeito a sanção.

Segundo alguns investigadores tais como Fante, Ventura e Veiga um fator que contribuiu para a disseminação deste fenómeno foi a introdução nas TIC nas escolas, nomeadamente a possibilidade dos jovens acederem a conteúdos científicos com maior rapidez, conduziu os governos, os docentes e os pais, a incentivar a sua utilização. É de acrescentar que os novos currículos escolares reforçam e compelem à inclusão das TIC nas várias áreas disciplinares.

Pode parecer muito sedutor manter as crianças e jovens afastados da internet e redes sociais, no entanto, sejamos realistas - ninguém atualmente consegue imaginar a sua vida sem as TIC, são um novo estilo de vida em sociedade. Considera-se relevante que as gerações mais velhas sejam alertadas para a necessidade de entenderem e de se entrosarem nesta nova “cultura cibernética”.

Atualmente, com a banalização da utilização da internet e dos telemóveis por parte dos jovens, defende-se que se deve criar uma consciencialização global para o problema do *cyberbullying* e, conseqüentemente, para o seu combate incontestável e erradicação.

2.3. Os agentes / atores do *bullying*

Segundo Fante e Prudente, Veiga é da opinião que na infância é quando a criança começa a desenvolver um perfil de agressor ou de vítima (2015, p. 92). Fante e Prudente afirmam que segundo Costantini:

(...) o *bullying* tem origem na irrupção e falta de controle do sentimento de intolerância nos primeiros anos de vida cujas consequências nas faixas etárias seguintes (estando ausentes reações educativas duras), são atitudes de transgressão e de falta de respeito ao outro, as quais tendem a consolidar-se, transformando-se em esquemas mentais e ações de intimidação sistemática contra aqueles que são mais fracos. (2015, p. 93)

Segundo Olweus (2005), os envolvidos neste tipo de violência são facilmente identificáveis: o agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores), testemunhas e uma ou mais vítimas excluídas da interação social. Ventura e Fante afirmam que existe geralmente um formato triangular, conquanto cada sujeito executa o seu papel (2013, p. 24). Neste sentido, comungamos a ideia destes autores quando aludem a ideia da existência de quatro atores nesta peça fatídica: “Os agressores, também, podem ser vítimas, as vítimas, as vítimas agressores, e os espectadores vítimas e / ou agressores.”

Estudos sobre esta temática têm destacado o meio familiar e as características individuais como alguns dos fatores que conduzem ao aparecimento de comportamentos agressivos e intimidatórios.

Começando pelo estudo do meio familiar, entendemos que a família, enquanto agente de socialização primária, tem como fim estabelecer um conjunto de normas e limites para as relações estabelecidas entre as gerações mais novas. É no interior da família que o indivíduo mantém os seus primeiros relacionamentos interpessoais, estabelecendo trocas emocionais que servem de pilar para quando, no futuro, os indivíduos atingem a idade adulta. Assim, consideram-se aspetos fundamentais a dinâmica e estrutura da família, os estilos de educação dos pais, as relações com outros membros da família, entre outros, pois podem alterar e influenciar as condutas das crianças, tornando-os “em agressores ou vitimas na sua relação com os pares”, conforme preconiza Serrate (2009, p.109). Entendemos também que a família tem uma função social pois, para além de transmitir a cultura de uma dada sociedade às crianças e aos jovens, deve prepará-los para o exercício da cidadania.

Similarmente Sá aponta vários autores no seu estudo que explicam que a existência de “disfuncionalidades no seio familiar ou da existência de deficientes competências parentais”, a falta de carinho por parte dos pais, a perda de valores familiares, a monoparentalidade em algumas famílias, o abandono dos pais, o desemprego, a violência no seio familiar, as precárias condições de habitabilidade e

socioeconómicas, entre outras mais, podem igualmente ser geradoras de agressividade (2012, p. 54).

Assim, Olweus ao estudar as condições que levam uma criança a ser agressiva, encontra quatro razões, três delas de origem familiar. A primeira diz respeito à “atitude emotiva dos pais”, declarando que esta é muito importante nos primeiros anos da criança. Continua explanando que “uma atitude negativa”, caracterizada por uma falta de relações de afetividade e entrega, desenvolverá o risco de a criança futuramente se tornar numa pessoa ofensiva para com terceiros (2005, p. 39). Enumera a segunda razão, “grau de permissividade dos pais perante a conduta agressiva da criança”, declarando que um comportamento que seja demasiado permissivo por parte dos adultos poderá deturpar a visão que o sujeito deverá ter da sua própria conduta. Neste sentido, Olweus sumariza dizendo que “*too little love and care and too much “freedom” in childhood*” criam condições fortes para favorecer um modelo de reação agressiva (2005, p. 40). Relativamente à terceira razão, “métodos de afirmação da autoridade”, Olweus é da opinião que se os pais utilizarem sistematicamente o castigo físico e o maltrato emocional como forma de assegurarem a sua autoridade, isso irá originar mais violência. Acaba afirmando que isso confirmará a máxima “violência gera violência”. Olweus relata a quarta razão considerando que “o temperamento da criança” de igual forma pode associar-se a um comportamento agressivo: crianças mais calmas têm comportamentos menos agressivos, enquanto crianças mais “quentes” de temperamento, são mais agressivas (2005, p.41). Esta última já pertence aos fatores relacionados com o indivíduo.

Os fatores de ordem individual (causas endógenas) podem estar associados à idade dos sujeitos. Serrate afirma que, no que diz respeito à idade, é entre os doze e catorze anos de idade que se verificam mais comportamentos de maus-tratos, diminuindo um pouco até aos dezasseis anos, bem como com os anos de escolaridade frequentados. Esta autora continua afirmando que o número de vítimas é maior no grupo de alunos com idades entre os doze e catorze anos de idade e a quantidade de agressores é maior no grupo de alunos dos catorze aos dezasseis anos de idade (2009, p.25). Conclui dizendo que o *bullying* ocorre essencialmente entre os alunos de idades compreendidas entre os seis e catorze anos; relativamente à violência passa-se mais entre os onze e quinze anos, “fase em que se produzem mais mudanças” - início da adolescência.

Também Sá (2012), Fante (2005), Olweus (2005), Lopes Neto (2005) e Beane (2011) mencionam as características “psicológicas”, “biológicas” e “comportamentais” das crianças e adolescentes como fortes indicadores geradores deste tipo de condutas, a

saber: a hiperatividade, deficit de atenção e de ausência de autocontrolo, os níveis altos de “testosterona endógena”, o temperamento quente, difícil e extemporâneo demonstrado nas suas condutas. Sá conclui apoiando-se nos estudos de Azevedo, Carvalhosa *et al.*, Veenstra *et al.*, que também existem outras causas relacionadas com o consumo de certas substâncias consideradas nefastas e perversas em jovens de idade tão diminuta, nomeadamente tabaco, álcool ou drogas (2012, pp. 53-54).

O agressor ou provocador (*bully*)

Segundo Fante (2005), *bully* é um aluno que tenta vitimizar os seus pares, supostamente mais fracos. Vários investigadores apresentaram perfis diversificados para o autor de *bullying*. Genericamente, segundo Lopes Neto (2005, p. S167) e Ventura e Fante (2013, pp. 24-25; p. 42), o agressor pode apresentar as seguintes características: prática de agressividade coligada com a força física; comportamentos disruptivos; impulsividade; hostilidade e domínio para com os colegas; atitudes de autoestima positiva (é tipicamente popular); falta de autocontrolo e age friamente, sentindo prazer e satisfação no sofrimento provocado aos outros. Olweus desfecha esta configuração indicando que:

os *bullies* apresentam normalmente comportamentos agressivos para com os adultos, ou seja, tanto para os pais como para os professores. Possuem, globalmente, uma atitude mais positiva para com a violência (e para o seu uso) do que os restantes alunos. Apresentam, ainda, uma forte impulsividade e uma grande necessidade de exercer algum domínio sobre terceiros (2005, p. 34).

Relativamente ao grau de incidência relativamente ao género, existem algumas disparidades relativamente ao tipo de agressão. A maioria dos estudos demonstra que os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de agressão física (o poder de mostrar a sua masculinidade) e verbais enquanto as raparigas utilizam com mais frequência comportamentos de difamação, “falar de outros” (intimações verbais e psicossociais). Também indicam que os rapazes são mais frequentemente agressores na sua globalidade, assim como são também mais frequentemente vítimas (Olweus, 2005).

Por fim, refira-se que as meninas são mais vistas nestes episódios como testemunhas /espectadores (Serrate, 2009, p.25).

A vítima

Com base em diversos estudos realizados ao longo dos últimos anos, tais como Fante, Sebastião, Ventura, Olweus, Lopes Neto e Costantini, podemos afirmar que os traços físicos, psicológicos ou sociais, servirão de indicadores de alerta para os pais, professores e escolas.

Para Lopes Neto uma vítima de *bullying* é “o aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos” (2005, p. S166). De acordo com Olweus as vítimas-tipo revelam mais ansiedade e insegurança face à generalidade dos alunos (2005, p. 32). Continuando o seu pensamento refere que estas manifestam comportamentos, geralmente, mais cuidadosos, mais emotivos e mais silenciosos; quando se verificam situações em que estes alunos são agredidos por outros colegas, exteriorizam reações de choro ou, apenas, afastam-se do local (2005, p. 32). Geralmente apresentam algumas características físicas, comportamentais ou emocionais que podem ser vistas como fragilidades, tornando-se mais vulneráveis aos agressores.

As características das vítimas na perspetiva de Lopes Neto (2005, p. S166) e Ventura e Fante (2013, pp. 24-25; p. 42), são as que citamos seguidamente: aparentam fraqueza física (geralmente entre os meninos) e emocional; baixa autoestima e vergonha; muita insegurança, ansiedade e isolamento social; denunciam passividade, o conceito negativo de si mesmo e depressão, subjugando-se a uma contínua e prolongada infelicidade.

No entanto, Olweus defende que “É sabido que, na sua maioria, as vítimas têm uma atitude positiva face ao trabalho e disciplina escolares, apresentando um rendimento académico dentro da média ou mesmo globalmente superior ao dos seus agressores que, por sua vez, tendem a exibir fracos resultados” (2005, p. 32).

Por outro lado, socialmente as vítimas não conseguem superar os agressores e, muitas das vezes, acabam por ver a sua imagem mais denegrida perante os seus pares, uma vez que são pouco sociáveis (especialmente no caso das meninas), de acordo com Sá (2007, p. 98).

Verifica-se que a maioria das vítimas mantém-se em silêncio face ao sofrimento que estão a passar essencialmente pelos seguintes fatores, conforme aponta Sá segundo um estudo realizado por Coloroso: “1- as vítimas sentem vergonha; 2- as vítimas receiam ser alvo de retaliações se contarem a alguém; 3- as vítimas acreditam que ninguém os pode ajudar; 4- as vítimas pensam que ninguém os irá ajudar; 5- as vítimas interiorizaram a mentira de que o *bullying* faz naturalmente parte do processo de

crescimento; 6- as vítimas aprenderam que um acto de denunciar um colega não é bem visto pelos colegas” (2007, p. 100).

Finalmente Beane também aponta algumas razões para as crianças não contarem aos pais ou adultos que estão a sofrer de situações de maus tratos: 1ª as crianças desde muito novas são ensinadas a não fazer “queixinhas” dos outros, pois é errado (deve-se ensinar às crianças que nas situações de maus tratos, ao se denunciar, está-se a agir corretamente pois o que se pretende é acabar com o sofrimento das vítimas); 2ª as crianças presenciaram a indiferença dos adultos quando lhes contaram as situações de agressão, logo não acreditam na sua intervenção; 3ª algumas crianças pensam que com o envolvimento dos adultos na intervenção e /ou resolução de comportamentos de *bullying*, ainda piora mais a sua posição; 4ª outra razão é porque as crianças não querem preocupar os pais; 5ª por fim, algumas crianças ficam com vergonha de contar aos adultos pois pensam que têm alguma responsabilidade nas situações de *bullying* – “acreditam que existe algo de errado com eles” ou ainda porque não foram sozinhos capazes de acabar com essas situações de agressão (2011, pp.35-36).

A vítima / agressor

De acordo com Lopes Neto, sensivelmente 20% dos alunos que praticam *bullying*, também são simultaneamente vítimas (2005, p. S168). Assim, em relação à vítima, vários investigadores apontam para a existência de dois tipos de vítima, para além da vítima típica, a saber: a) vítima provocadora; b) vítima agressora. Silva (2006) declara que a vítima provocadora combina uma forma de ansiedade e de reação agressiva, nomeadamente contra as quais sente dificuldades em se relacionar, podendo ser hiperativa, angustiada, dispersiva e agressora.

As vítimas “Têm prazer e necessidade de retaliar, quando sentem que estão sendo objeto de insulto ou de ataque. Muitas vezes, acabam por ser vítimas dessa ousadia” mas não obtêm bons resultados de acordo com Ventura e Fante (2013, p. 25). Já Fante e Prudente referem que “Sem perceberem, as vítimas provocadoras acabam “dando tiro nos próprios pés”” pois acabam por atrair a atenção dos verdadeiros agressores (2015, p. 145). Por fim, Fante e Prudente (2015, p. 145), Olweus (2005, p. 33) e Silva (2006) acrescentam que estes alunos comportam-se de maneira que podem causar irritação e tensão à sua volta.

No que diz respeito à vítima agressora, Silva (2006) afirma que esta “reproduz os maus-tratos sofridos”. Fante e Prudente (2015, p. 145) asseveram que “as vítimas agressoras fazem valer os velhos ditos populares “Bateu, levou” ou “tudo o que vem tem

volta””. Para Silva (2006) isto conduz a que o *bullying* se transforme num ciclo vicioso e Ventura e Fante (2013, p. 26) atestam que “Cria-se, dessa forma, uma espiral que acentua as características negativas dessas vítimas provocadoras e cujo potencial de conflito é cada vez maior.”

A testemunha / espectador (*bystander*)

Existe, ainda, um grupo de alunos que figuram como personagens deste fenómeno, embora envolvidos de forma indireta: as testemunhas (*bystanders*) que, de acordo com Fante e Prudente são aqueles que atestam os atos dos agressores contra as vítimas e não exercem qualquer atitude para as evitar (2015, p. 147). Lopes Neto sublinha que a maior parte dos alunos não se “envolve diretamente” em ações de *bullying* e comumente nada diz com medo de ser a “próxima vítima”, por ignorância relativamente à forma como agir e por não acreditarem nas intervenções assumidas pela escola (2005, p. S167). Silva profere que são alunos que preferem adotar uma atitude silenciadora (2006).

Várias investigações levadas a cabo sobre esta problemática revelam que existe uma posição dupla do envolvimento dos alunos: o lado positivo e o negativo. A este propósito, Lopes Neto considera que a maioria dos alunos espectadores revela afinidade pelas vítimas e considera que estes não têm culpa do sucedido, condenando o comportamento dos agressores e ambicionam que os professores intercedam de uma forma mais visível (2005, p. S168). Por outro lado, existem alunos que gostam de seguir os agressores nas suas ações, por dois motivos: em primeiro lugar para asseverar que no futuro não serão eles as próximas vítimas; em segundo lugar pela satisfação que têm de pertencer ao grupo dominante, conforme preconiza Fante e Prudente (2015, p. 147).

Lopes Neto apresenta a classificação das testemunhas, de acordo com a sua reação ao *bullying*: “a) auxiliares (participam ativamente da agressão); b) incentivadores (incitam e estimulam o autor); c) observadores (só observam ou se afastam) e d) defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão)” (2005, p. S168).

Vários autores são da opinião que é junto destes alunos que as escolas têm de apostar, uma vez que estes têm um papel fundamental no sentido de prevenir e combater o *bullying*, impedindo que este se perpetue, ensinando-os a agir e ser pró-ativos em situações deste tipo, tal como defende Lopes Neto quando afirma que nas situações em que as testemunhas denunciam e tentam acabar com estes comportamentos de *bullying* essas ações são bem-sucedidas na maioria dos casos (2005, p. S168).

Logo, é essencial que se estimule o uso desse domínio resultante do grupo de forma a que os agressores não se sintam encorajados a praticar atos de *bullying* e careçam do apoio social necessário (Lopes Neto, 2005, p. S168). A mesma ideia é defendida por Fante e Prudente quando referem que os espectadores são atores marcantes no combate ao *bullying* (2015, p. 69). Estes investigadores asseguram que tal facto verifica-se pois “sem eles, o agressor não teria para quem demonstrar as suas “habilidades” em maltratar e agredir. Assim, os espectadores podem clarificar aos agressores que os seus comportamentos são desprezíveis e inaceitáveis e que eles poderiam utilizar o seu domínio em termos de liderança para ações meritórias para a escola e pela turma.

Os comportamentos agressivos dos *bullies* são em parte causados pela busca do “*status*” que estes conquistam face aos colegas de escola, ao demonstrarem o seu poder de coação. Se as testemunhas ostentarem comportamentos assertivos e firmes mostrando uma postura de apoio às vítimas, tais como: denúncia, ajuda mútua, trabalho de cooperação coletiva, o agressor teria o seu prestígio social colocado em risco, conduzindo a uma redução da frequência dos maus tratos.

Entendemos assim que os alunos que presenciam o fenómeno do *bullying*-testemunhas- carecem de modificar a sua postura, evitando rir, não encorajando ou assistirem de forma passiva a situações agressivas/maus tratos entre pares e comunicar ao professor ou auxiliar educativo os casos por eles observados, para que se inicie um processo de averiguação dos factos.

Em resumo, advogamos que a prevenção de futuros episódios pode ser obtida com orientações sobre medidas de proteção a serem adotadas pelas testemunhas: a) interromper as situações de *bullying* (pedindo ao agressor que pare, defendendo verbalmente a vítima, solicitando ajuda aos seus colegas); b) apoiar a vítima e solicitando aos colegas para fazerem o mesmo: o agressor não admite ter a sua autoridade questionada; c) afastar a vítima da agressão; d) buscar ajuda (encontrar um adulto com mais poder do que o *bully* e que exerça o seu poder); e) reduzir a atenção do agressor (abandonando o local, os alunos que estão a observar deixam de assistir e o agressor fica sem audiência: “sem plateia não existe espetáculo”).

Em jeito de conclusão, Sá preconiza que esta personagem tem um papel ativo presencial nesta triangulação relacional e, por tal motivo, não pode figurar como uma personagem secundária e apática (2012, p. 110).

2.4. Causas do *bullying*

Analisaremos agora alguns fatores/causas associados aos comportamentos belicosos, ativos ou passivos que temos vindo a abordar, pois estes permitem compreender as características dos agentes de *bullying*. Neste sentido, podemos elencar fatores de ordem escolar, social e cultural.

Relativamente aos fatores escolares, pedagógicos e organizacionais, importa analisá-los, pois a escola é não só “o lugar onde se desenvolvem os actos de agressão mas também é o lugar gerador de algumas condutas violentas (...)”, (Serrate, 2009, p. 111). Esta autora afirma ainda que o facto de os alunos serem muito controlados, tal não é razão para garantir uma redução eficaz da violência na escola (Serrate, 2009, p. 111). De acordo com Serrate muitos autores são da opinião que em muitas escolas onde a violência prolifera, as decisões são verticais, ou os alunos são maltratados, com pouco respeito (2009, p.111). Existem assim escolas que são verdadeiras “fábricas de *bullying*”.

Têm existido muitos estudos que confirmam que não existe uma relação direta entre os níveis de *bullying* registados e a dimensão da escola e da sala de aula, no entanto, outros opinam que em estabelecimentos escolares de maior dimensão, o nível de violência aumenta (Sá, 2007; Serrate, 2009).

Os locais onde se verifica com maior frequência tais atos são o recreio escolar, especialmente quando os funcionários estão pouco ou não estão presentes e na sala de aula com a presença do professor. Estes comportamentos surgem com maior frequência nos locais incautos de qualquer tipo de vigilância, fomentando, aí, atitudes audazes por parte do agressor, ações geradoras do medo na sua vítima.

Segundo a opinião de Sá (2007, p. 114) e Ventura e Fante (2013, p. 60), a sala de aula aparece como um dos palcos privilegiados para os episódios do *bullying* e com consequências mais devastadoras. Ventura e Fante advogam que “as vítimas sentem-se mais expostas a situações ridicularizantes nesse espaço” em virtude de, em certas alturas, no decorrer da aula, serem reveladas, de forma mais visível, as competências académicas e o nível de inteligência do aluno no domínio dos temas abordados (2009, p. 60). Neste sentido, a exposição pública em contexto de sala de aula das capacidades/proficiências para certas matérias em estudo, propicia insegurança e fragilidade e continua a ser objeto de estigmatização para alguns alunos. Verifica-se pois, tal como no passado, que os professores caem no esquecimento que os alunos têm ritmos de aprendizagens e capacidades cognitivas diferentes (uns mais lentos e limitados

do que outros) e, assim sendo, necessitam de desenvolver praticas pedagógicas e currículos adaptados para estes alunos; mais ainda, apesar de se alertar para o exercício de princípios de democraticidade e de uma escola inclusiva, constata-se por diversas vezes uma pratica de métodos pedagógicos usados no passado - escola de elites (Veiga, 2001, pp. 160-161; Sebastião e Correia, 2007, p.43).

Assim, apesar de nos últimos anos as escolas terem sido palco de inúmeras transformações, continua-se com métodos organizacionais e pedagógicos típicos da escola de elites. Neste sentido, Sá frisa que “a escola de hoje que advoga o princípio da democraticidade e se autointitula de inclusiva, não o é efetivamente, pois, em determinados momentos, promove a *alienação escolar* de alguns dos seus agentes, facto que exige que sejam repensados alguns dos seus objetivos e respetivos conteúdos curriculares” (2012, p. 56). Tais acontecimentos levam os jovens há violência, insucesso e abandono escolar.

É de referir também que o “contágio social” (modelo que identifica um grupo acaba por influenciar os restantes) vai produzir mais efeitos junto dos jovens mais inseguros, dependentes e com um papel secundário (Serrate, 2009, p.113).

Outro aspeto importante prende-se com a particularidade das relações entre todos os intervenientes escolares, mais concretamente entre o pessoal docente, não docente e os alunos. Para Fante quando estas relações não são aclimatadas, como sucede com crianças objeto de discriminações mais diversas e sujeitas a rejeições, a escola é vista como um foco de *stress* e de desajustamento e, por consequência, geradora de comportamentos violentos e conflitos interpessoais (2005, p. 190). Também são supracitadas que as relações professor/aluno, a organização escolar, bem como o próprio clima escolar afetam o comportamento dos discentes e têm influência decisiva na continuidade ou não do mesmo (Santos e Veiga, 2012, p. 164; Beane, 2011, p. 55).

Com base nas investigações realizadas por Olweus na Noruega, Suécia, Inglaterra e nos EUA, verificou-se que aumentando o número de professores na supervisão dos alunos nos intervalos, os episódios de ocorrência de *bullying* eram menores (2005, p.25). Em Portugal, Sá menciona o estudo realizado por Pereira em 1997 onde expõe que os recreios são considerados como os locais mais perigosos para os alunos (78%), em seguida a sala de aula (33%), os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por fim, a cantina (6%), (2007, p. 114). Por fim, de acordo com pesquisas realizadas por Sá, as escolas do ensino secundário evidenciam uma tendência para registarem índices mais reduzidos de *bullying* do que sucede com as do 1º Ciclo (2007, p. 97).

Ventura e Fante sublinham que as escolas necessitam de propiciar aos seus alunos ambientes mais descontraídos, seguros, aprazíveis e estimuladores de harmonia, considerando que “as questões ergonómicas, estéticas, de segurança, de arquitetura paisagística” são fundamentais para uma convivência democrática e pacífica (2013, p. 62). Também Pereira sublinha que é nos recreios que se verifica maior incidência de comportamentos de *bullying*, sendo por tal ordem de razão necessário “reinventar” os recreios das escolas com o objetivo de prevenir o *bullying* (s.d., p.7). Logo, continua afirmando que os recreios com poucas atividades de convívio, lazer e com poucos equipamentos de jogo fixos ou semi-móveis tornam-se lugares fastidiosos, monótonos e propensos a manifestações de *bullying* (s.d., p. 7). Conclui defendendo que “Os recreios são os espaços que mais contribuem para falar das escolas no plural.” (s.d., p.7).

Relativamente aos aspetos organizacionais da escola, Serrate afirma que “é necessário que os alunos conheçam e mantenham um código de modelos da actuação concreto e conheçam o que se desencadeia quando se infringe esse código”, (2009, p. 113). A mesma autora assegura que quando existe um regime de disciplina frágil, duvidoso ou muito rigoroso, pode incitar situações de violência e intimidação (2009, p.113).

Por último, para além dos fatores mencionados anteriormente, é vital estudar a relação existente entre os atos violentos e alguns fatores culturais e sociais envolvidos neste fenómeno. É sabido que as crianças desde sempre tomaram como referência os adultos, imitando e reproduzindo nas suas relações sociais, as ações e aprendizagens adquiridas (socialização primária), sejam elas benéficas ou prejudiciais para a sua vida (Beane, 2011, p. 43). Verifica-se assim que os comportamentos agressivos e verbais apreendidos quer na comunidade ou em casa e na vizinhança, são indiscutivelmente transferidos para o ambiente escolar.

Também, como já foi referido anteriormente, acrescem ainda situações de desemprego prolongado; de consumo de estupefacientes; de famílias com ambientes desestruturados; de queixas de depressão e sintomas de debilitação física e psicológica que germinam nos alunos uma visão muito negativa do mundo e fomentam comportamentos violentos (Fante, 2005, p. 169; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001, pp: 534-535). Nesta linha de pensamento, Velez corrobora com os estudos de Martínez que assegura que muitas das causas destes comportamentos violentos por parte das crianças e jovens têm a sua génese na sociedade, apontando quatro fatores principais: a)

o modelo económico traçado por muitos dos países que vai intensificando as desigualdades sociais; b) os movimentos de migração que conduzem à formação de bairros sociais e guetos; c) o fosso cada vez maior entre as classes sociais e, por consequência, as disparidades ao nível de bem-estar na sociedade; d) e o desembaraço no acesso a substâncias ilícitas e no consumo de álcool (2010, p. 66). Também Ventura e Fante referem vários “males sociais da atualidade” que identificaram nos seus estudos e que podem ser considerados como fatores conducentes ao crescimento de comportamentos violentos no geral e de *bullying* mais em particular, a saber: 1- “declínio da comunidade” (as pessoas estão cada vez mais isoladas em prol do seu bem-estar e da sua felicidade); 2- “individualismo” (“as pessoas tendem a ver-se como indivíduos” e não como componentes de uma sociedade mais abrangente); 3- “declínio de valores” (carência de abertura, respeito, flexibilidade); 4- “consumismo e ganância” (as pessoas tornaram-se insaciáveis face à vontade de querer possuir cada vez mais, incitando à competição sem regras e valores morais); 5- “declínio da família” (o desmembramento da família tornou as crianças e adolescentes mais inseguros e indefesos); 6- “jovens como perpetradores de comportamentos anti-sociais” (2013, p. 16).

Similarmente, Fante e Prudente arrolam um conjunto de fatores causais que tentam explicar esta problemática, nomeadamente a exibição regular nos meios de comunicação social de muitas cenas de violência; o incentivo desmesurado e descomedido ao consumismo; a prática de atitudes discriminatórias e de xenofobia face a determinados grupos de indivíduos singulares (2015, p. 100).

Atualmente assiste-se à imitação ao minuto por parte das crianças e jovens de manobras ou golpes dos atores/estrelas do *wrestling* americano, *reality shows* nos meios de comunicação, transformando-se num ambiente educativo informal (Serrate, 2009, p. 115; Beane, 2011, pp. 44-46). Nos cinemas, na televisão, nos jogos de computador e das *playstations* as imagens aparecem a uma velocidade vertiginosa, não dando tempo para os espectadores refletirem no que estão a assistir, aceitando-as passivamente. Hoje em dia são raros os desenhos animados que não contenham alguma forma de violência: os *Drakers*, *Matt Hatter Chronicles*, *Dinifroz*, entre outros mais, que gritam pedindo socorro ou quando lançam golpes violentos sobre o adversário. As mensagens que são transmitidas diariamente desencorajam a força da razão perante a razão da força.

É um assunto que tem vindo a ser preservado e é bastante problemático uma vez que as nossas crianças e jovens precisam de proteção perante estes tipos de violência assustadora.

2.5. Consequências do *bullying*

As vítimas, agressores e testemunhas enfrentam consequências devastadoras em termos físicos, emocionais e psicológicos, de curto e longo prazo, as quais ainda hoje são encaradas como um “treino para a vida” gerando a banalização ou legitimação deste tipo de situações.

Como afirmam Ventura e Fante os comportamentos violentos “eram considerados como parte integrante do processo inicial de passagem da infância para a adolescência e, desta, para a adulta. “Coisas de crianças” absolutamente normais e fortalecedoras (...)” (2013, p. 30). Contudo, muitas das vezes tais consequências são muito nefastas e podem-se estender por toda a vida, influenciando decisões, imagens, atitudes e comportamentos que a pessoa edifica em relação a si, a terceiros e até à própria vida (Ventura e Fante, 2013; Olweus, 2005; Fante e Prudente, 2015).

Alguns investigadores assinalam que a vítima é a personagem que sofre mais e cujas consequências são mais perniciosas (Serrate, 2009, p. 95; Fante e Prudente, 2015, p. 145). Os sintomas mais frequentes ostentados pelas vítimas são: elevados níveis de ansiedade, personalidade insegura, baixa autoestima, fragilidade, sentem-se desiguais ou lesadas, demonstram falta de interesse, quadros depressivos, abuso de drogas e álcool, fobia ou falta de vontade para frequentar a escola e dificilmente pedem ajuda, podendo em casos extremos levar ao suicídio ou “*bullycidio*” (Fante e Prudente, 2015, pp. 69-70, p. 97, p.146; Serrate, 2009, p. 95; Sá, 2007, p.111).

Neste sentido conforme destaca Serrate, a manifestação destes sintomas que as vítimas frequentemente experienciam poderão afetar de forma negativa a evolução da sua “personalidade social” e, conseqüentemente, são indicadores de problemas de ajustamento e da capacidade de se relacionar com os outros na vida adulta (2009, p. 95).

Assim, em jeito de conclusão, além das marcas sofridas no presente, vários estudos comprovam que os efeitos negativos podem estender-se no tempo, e mesmo agravar-se já na idade adulta, repercutindo-se numa personalidade dotada de insegurança e inferioridade permanente, reduzindo assim a sua qualidade de vida como seres humanos (Serrate, 2009, p. 96; Sá, 2007, pp.111-112).

Os agressores têm como característica principal serem o alvo das atenções. Têm um temperamento impulsivo, com grandes dificuldades de comunicação e, por isso, as suas capacidades de socialização são parcas; são pessoas muito conflituosas não só para com os jovens da sua idade como também para com os adultos, necessitando

constantemente de obter domínio e *status* (Serrate, 2009, pp. 105-106; Fante e Prudente, 2009, p. 92; Sá, 2007, p.113). Ainda de acordo com Serrate, as consequências para o agressor podem ser: a) diretas – são os castigos ou punições que o agressor no imediato pode sofrer pelas suas condutas agressivas e levadas a cabo pelos pais ou professores (estas não ocorrem com frequência pois os adultos geralmente não enxergam as ações de violência); b) indiretas: são as que têm repercussões a longo prazo uma vez que “afetam a psicologia própria do agressor” – o indivíduo verifica que consegue atingir os seus propósitos com base nas agressões sistemáticas (2009, p. 116).

Vários estudos apontam que as crianças e jovens que têm condutas violentas têm forte possibilidade de enveredarem na vida adulta por comportamentos antissociais, delinquência, violência doméstica e, inclusivamente, pela criminalidade (Serrate, 2009, pp. 116-117; Fante e Prudente, 2009, p. 149; Sá, 2007, p.113).

As testemunhas tornam-se observadores dos acontecimentos violentos contra as vítimas, sendo um grupo de sujeitos muito heterogéneo que revela insegurança e ansiedade (Olweus, 2005). Estes atores geralmente não tomam partido por nenhuma das partes envolvidas por medo de represálias; em alguns casos acompanham os agressores nas suas condutas na tentativa de pertencer ao grupo dominante na procura de prestígio e popularidade (Serrate, 2009, pp. 102-103; Fante e Prudente, 2015, p. 147). Destaca-se como consequência para os espetadores a adoção e o fortalecimento de posturas individualistas e egoístas e, por vezes, uma razão para dar valor às disposições de agressividade (Serrate, 2009, pp. 116-117; Sá, 2007 pp. 113-114). Estes autores concluem que tais posições revelam atitudes de dessensibilização perante o sofrimento de terceiros com o decorrer das ações repetidas de agressão e nada fazem para interceder para as impedir (Serrate, 2009, p. 117; Sá, 2007 pp.113-114).

Da literatura científica que consultámos, tais como Fante, Sebastião, Ventura, Olweus, Serrate e Lopes Neto, realizámos um quadro resumo com os efeitos mais importantes do *bullying*.

Vítimas	Agressores	Testemunhas
-dores de cabeça, garganta e barriga	-delinquência e criminalidade	-irritabilidade e
-irritabilidade, nervosismo e medo	-uso de drogas lícitas e ilícitas	nervosismo
-cansaço, falta de apetite e insónias	- porte ilegal de armas e roubo	-tristeza e angústia
-solidão, tristeza e infelicidade	-violência doméstica	-queda no rendimento
-dificuldade de inserção social futura	-queda no rendimento escolar	escolar

-queda no rendimento escolar - abandono escolar -baixa autoestima e depressão -pensamentos de vingança e suicídio	- absentismo e abandono escolar -crença na força física para solução dos seus problemas -dificuldade em respeitar a lei	-insensibilidade em relação ao sofrimento de terceiros
--	---	--

Quadro nº 2- Consequências possíveis de serem observadas em alunos atores do *bullying* (autoria própria).

Para além das marcas sofridas no imediato, o *bullying* pode-se alongar e trazer prejuízos no futuro, como por exemplo nas relações de trabalho, na constituição da família e na posterior criação dos filhos, como preconiza Fante (2005, p. 78). Por outro lado, os estudos demonstram que também se verificam prejuízos financeiros e sociais causados pelo *bullying* ao nível das famílias, escolas e sociedade em geral (Lopes Neto, 2005, p. S168).

2.6. Estratégias de intervenção e prevenção do *bullying*

Neste ponto iremos apenas fazer uma breve abordagem sobre alguns dos programas e medidas de intervenção e prevenção do *bullying* por se tratar de um problema complexo e dinâmico e, por isso, não existir uma solução única e simples para “curar” este fenómeno, segundo Ventura e Fante (2013, p. 59) e Sá (2007, p. 136). Por outro lado, Lopes Neto afirma que devido a esta complexidade, não se pode tratar as escolas de igual forma, pois cada uma delas deve ter estratégias adequadas ao meio económico, cultural e social da sua população que promova competências sociais e pessoais para a prevenção de condutas agressivas (2005, p. S169).

Alguns investigadores, a saber, Sá, Ventura e Fante, Sebastião, Beane, Lopes Neto, Pereira e Olweus indicam que a abordagem mais eficaz é aquela onde se recorre a uma política global de escola (que passa por uma redefinição da política organizacional desta) que promova a convivência social positiva. Neste âmbito, Olweus (2005) e Beane (2011) sugerem que um bom programa de intervenção deve incluir vários tipos de medidas: ao nível de escola, ao nível da turma ou classe, ao nível individual e ainda ao nível comunitário.

Alguns países tais como o Reino Unido, Portugal, Irlanda, Itália, Alemanha e países escandinavos são os que têm investigado mais sobre os maus tratos desde o início da década de 80 (Serrate, 2009, p. 34). Esta mesma autora assevera que nos últimos 10

anos alguns países, mormente, Portugal, EUA, Japão, Austrália e Canadá têm implementado intervenções nesta área, de acordo com as especificidades de cada país (2009, pp. 34-35).

Assim, existem diferentes modelos de intervenção e prevenção em países distintos embora possam ser agrupados usualmente mediante aspetos chave: a) tomada de consciência (a sua génese deriva do momento em que se toma conhecimento das situações de maus tratos em contexto escolar, nomeadamente através dos meios de comunicação social); b) a formação dos professores; c) ações ao nível da comunidade; d) aumento de regras e normas aclimatadas a cada escola; e) organização da escola; f) criação de um sistema de prevenção e procedimento orientado para os alunos; g) ajustamentos ao nível dos currículos (Serrate, 2009, p. 43).

Apresentamos de seguida alguns estudos de intervenção e prevenção no âmbito da violência escolar. Pereira realizou várias investigações questionando sobre que medidas se podem efetuar para prevenir e restringir as situações de violência, propondo dois tipos de soluções: uma de longo prazo e uma de curto prazo (s.d., p. 7). Continua explicando que as medidas de longo prazo estão relacionadas com a formação inicial dos professores, uma vez que estes necessitam de estar habilitados para trabalhar com comportamentos de violência e sublevação dos alunos, pois existe um vazio na sua formação inicial (s.d., p. 7). Relativamente às medidas de curto prazo, Pereira afirma que existem várias soluções: a) é importante definir políticas globais e transparentes ao nível do projeto educativo da escola, envolvendo todos os atores do meio escolar; b) o regulamento disciplinar necessita de conter normas que devem ser aprovadas depois de escutados os alunos, docentes, funcionários, associação de pais e encarregados de educação; c) sensibilização de todos os elementos da comunidade educativa, envolvendo-os na procura de soluções que proporcionem e melhorem a comunicação quer através da formação, quer através de outras ferramentas necessárias para o sucesso de estratégias de prevenção; d) melhorias nos recreios, ao nível de espaços, equipamentos e supervisão; e) oferta de desporto escolar e outras atividades de ocupação dos tempos livres - ocupar os jovens, mantendo-os ativos e com focos do seu interesse, supervisionados por profissionais docentes e não docentes, e que estão lá de uma forma voluntária (s.d., p.8).

Em contexto escolar, Ventura e Fante evidenciam que devem-se criar programas preventivos constituídos por ações que reduzam este fenómeno, a saber: a) “capacitação de docentes e equipe pedagógica para o diagnóstico, intervenção e encaminhamento de

casos”; b) formação de gestores escolares (elementos responsáveis pela dinamização da implementação, monitorização e avaliação das políticas), formação de auxiliares, educadores e professores, formação de pais/responsáveis; c) discussão dos problemas e busca de soluções para os ultrapassar, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa; d) aperfeiçoar as técnicas de intervenção e diligenciar a cooperação de outras instituições, como os centros de saúde, forças da lei e centros de apoio social; e) fomentar uma parceria com a família de forma a desenvolver habilidades pessoais e sociais; f) criação de regras de combate ao *bullying* no Regulamento Interno; g) modelar atitudes e comportamentos que garantam um ambiente escolar sadio e seguro, entre outras (2013, p. 44). A maioria destas ações pode ser inserida nas escolas como temas transversais em todas as ocasiões da vida escolar.

De seguida vamos arrolar uma série de medidas políticas criadas num campo de ação legal aplicadas em Portugal: A- ao nível do plano da prevenção e segurança; B- do plano da intervenção social e pedagógica; C- e no plano disciplinar e sancionatório.

A- Prevenção e segurança

1- Observatório da Segurança da Escola

Foi constituído em 2005 sob coordenação de João Sebastião, sociólogo conhecido pelos seus estudos, com o objetivo em primeiro lugar, de elaborar um sistema de recolha e tratamento de informação e, em segundo lugar, com vista a promover a realização de estudos em torno desta problemática e a respetiva intervenção. A sua atividade foi suspensa desde 31 de dezembro de 2011.

2 - Gabinete Coordenador da Segurança Escolar

Foi criado pelo Despacho nº 222/2007, de 5 de janeiro, tendo como principal objetivo desenvolver estratégias que possibilitem reduzir a violência e indisciplina entre crianças e jovens, em meio escolar e, como corolário, a concretização de um sistema de segurança.

3- Programa Escola Segura

Teve a sua origem num protocolo celebrado em 1992 entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação e é regulamentado pelo Despacho nº 25650/2006, de 19 de dezembro. O programa tem como objetivos prioritários diligenciar uma cultura de segurança nas nossas escolas, prevenir e intervir em situações de

violência e comportamentos de risco, bem como estimular o civismo e a cidadania no meio escolar e envolvente, com a participação da comunidade escolar.

B- Intervenção Social e Pedagógica

1- Programa Escolhas

É um programa governamental de extensão nacional, criado em 2001, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da coesão social.

2- Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (escolas TEIP)

Foi aprovado pelo Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto, estando em vigor desde o ano letivo de 2006/2007. Está atualmente implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas localizados em territórios económica e socialmente desfavorecidos, assinalados pela pobreza e exclusão social, com manifestações de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Este programa tem em vista prevenir e reduzir o absentismo e o abandono, a redução da indisciplina e a promoção do êxito educativo dos discentes.

3- Comissão de Proteção de Criança e Jovens (CPCJ)

Foi criado um modelo de proteção de crianças e jovens com a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, sendo posteriormente revista e criada a Lei n.º 142/2015, de 08 de setembro. As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens são instituições oficiais não judiciais com autonomia funcional que têm como missão promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou acabar com situações que possam colocar em risco a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral, intervindo socialmente na abordagem destes problemas.

C- Intervenção disciplinar e sancionatória

1- Estatuto do Aluno e Ética Escolar

Foi estabelecida a Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário, sendo objeto de várias alterações, revisões e melhoramentos ao longo dos anos, estando atualmente em vigor a Lei nº 51/2012 de 5 de setembro onde aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Este estatuto estabelece

os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e define as regras que visam o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo, o fomento da assiduidade, entre outros, bem como o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Também define um regime disciplinar preventivo e sancionatório já abordado anteriormente.

2- Lei Tutelar Educativa

Foi estabelecida a Lei nº 166/99, de 14 de setembro, aplicando-se a todo o jovem com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, que pratique um ato classificado pela lei como crime e apresente necessidades de educação para o direito. A Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro, procede à primeira alteração à Lei Tutelar Educativa.

Embora o regime jurídico diferencie crianças em perigo de jovens autores da prática de atos classificados pela lei penal como crime, existem elos de ligação entre a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, cabendo este papel ao Ministério Público.

CAPÍTULO 2 – *Bullying*: contextos e caracterização do fenómeno em Portugal

1. Breve caracterização do sistema educativo português

A educação em Portugal caracterizou-se durante extensos anos por uma forte inflexibilidade e imensa centralização, pelo que será interessante analisar a evolução da mesma e verificar se, com a implementação dos novos tipos e regras de gestão e de regulamentação do sistema, a escola tem acompanhado as mudanças, ou ao invés, está a ser relutante.

Assim, neste ponto pretende-se fazer uma breve caracterização da evolução do sistema educativo português nas últimas décadas, nomeadamente no período pós 25 de abril de 1974, uma vez que a sociedade portuguesa viveu uma época agitada em termos políticos e sociais à qual a educação, mais especificamente as escolas, não foram alheias.

Até meados do século XX, quer a nível da Europa, quer no nosso país, o Estado detinha o papel exclusivo da educação nacional. Era uma educação centralizada, burocratizada, sem flexibilidade e envolta num sistema fechado. Com a revolução de 25 de abril de 1974, Portugal viveu uma mudança radical de regime político: de um regime de ditadura (Estado Novo) onde imperava um aparelho repressivo apesar da crescente influência económica internacional (sobretudo devido ao afluxo de capitais), passou-se para um regime democrático e socialista (Teodoro, 2003; Teodoro & Aníbal, 2008).

Diversos autores, Stoer (1986) e Lima (1998), declaram que esta mudança originou profundas renovações em vários domínios da vida dos portugueses e especialmente, na organização do sistema educativo português: nasce a democratização social que advogava a participação dos vários membros na tomada de decisões (sociedade aberta), ao contrário dos modelos anteriores. Estes autores afirmam ainda que desenvolveram-se e renovaram-se organizações e associações que representavam a sociedade civil, nomeadamente os sindicatos e os partidos políticos; a imprensa ganhou liberdade, passou a existir representação no parlamento com iniciativa democrática; ganham expressão diversos grupos de pressão, etc..

Surge também o Movimento das Forças Armadas (MFA) que se alia às organizações nascidas da população extinguindo ou esvaziando as forças repressivas do

Estado e desta forma, modifica as funções do Estado (Stoer, 1986; Teodoro, 2008; Lima, 1998). Este período é também caracterizado por atividades de mobilização que tentam inserir a gestão democrática nas escolas e nas universidades (Stoer, 1986; Lima, 1998).

O Estado para dar resposta aos descontentamentos e exigências da sociedade, procura soluções, mais concretamente através de campanhas de alfabetização e educação. Assim, é ideologicamente valorizada a educação nesta época, assumindo importância a participação popular (Stoer, 1986). Stoer indica, ainda, que este período revolucionário foi caracterizado (inicialmente) como uma tentativa de “«transformação da sociedade actual numa sociedade sem classes»” (1986, pp. 62-63) e onde as forças do partido socialista, do partido comunista e partidos da esquerda revolucionária viam a educação como um veículo para implementar medidas que libertassem o desenvolvimento nacional. Lima (1998, p. 234) e Stoer (1986, p. 63) exemplificam um conjunto de medidas educativas encetadas neste período: liberdade de expressão, de reunião e associação nas escolas; criação de associações de estudantes; criação de sindicatos de professores; a criação de uma pedagogia mais diferenciada; “«desfascização» dos currículos escolares”, e ainda a inclusão de atividades educacionais que proporcionem a cooperação e integração entre o saber ser e saber fazer. Por fim, é neste período que se fala numa política de discriminação positiva em relação aos grupos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas: despertar os trabalhadores e os seus filhos para a formação em áreas de domínio científico e técnico (Stoer, 1986).

Pretendia-se libertar Portugal de um sistema educativo de elites e do domínio das classes dominantes e, do ponto de vista político, a transição para um Portugal socialista e democrático onde se pretendia que as “massas” participassem na vida política (Stoer, 1986, p.63). Tal não se verificou pois com a tomada de posse do I Governo Constitucional nos finais do verão de 1976, iniciou-se um período que diversos autores Stoer (1986), Lima (1998), Barroso (2003) e Formosinho e Machado (2013) chamaram de «normalização» do sistema educativo caracterizado pelo domínio progressivo do Estado e pela perda gradual dos organismos da sociedade civil. Redefiniram-se novamente as fronteiras entre o Estado e a sociedade mediante a ajuda orientadora e financeira das organizações internacionais (Stoer, 1986). O Estado voltou a assumir o controle da educação, sendo agora este a decidir as prioridades em função das necessidades educacionais do país (1986). Neste sentido, “Verificou-se assim uma inversão completa

da estratégia e do espírito da revolução, que pretendia alterar o sistema a partir da base (...)" (Stoer, 1986, p.67).

No final da década de 70 iniciam-se os primeiros sinais de reformas na educação. O decreto – Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro cimentou a denominada “gestão democrática”, com base no princípio de democracia representativa e na eleição como escolha dos dirigentes das escolas. Com este decreto normalizador o Estado encetou uma recentralização do poder (o retorno do poder ao centro). Lima e outros mencionam que é conquistado com este decreto um princípio democrático de grande importância: a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas, no entanto é feito à custa de um sistema centralizado em termos de administração e de um governo “heterónimo das escolas” (2006).

Neste sentido, até 1980, a educação é vista como sinónimo de “crescimento económico associado à construção de uma sociedade meritocrática «moderna»”, de acordo com as políticas sociais democratas do noroeste europeu (Stoer, 1986, p. 70). Na mesma linha de pensamento, Barroso indica que apareceram no discurso educativo termos como descentralização, desconcentração e autonomia, iniciando-se um ciclo de “normalização” do funcionamento do sistema educativo (2003).

A partir da década de 80, a dita “gestão democrática” das escolas vai começando a ser acompanhada por características burocráticas, presenciando-se um conjunto de regulamentos minuciosos no dia-a-dia das escolas. Este período (1981 a 1988) é identificado por Stoer, Stoleroff e Correia como o “«novo vocacionalismo» (e novo funcionalismo) da educação” contribuindo de forma decisiva para a renovação da economia: diversificar e qualificar a oferta de recursos humanos de acordo com a procura/exigência do mercado, cumprindo ao Estado disponibilizar uma educação adequada para tal (1990, p.14).

De acordo com um estudo realizado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa, intitulado “Formulação de Políticas Públicas no Horizonte 2013” e também por Lima (s.d), Formosinho e Machado (2013), manteve-se neste período (década de 80) uma administração centralizada que conduziu a um processo excessivo e rápido da burocracia da administração educativa. Tal é visível em declarações proferidas em jornais da época por políticos de renome: *"As escolas são quase sufocadas por circulares... Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos a possibilidade de reformar."* (João de Deus Pinheiro, entrevista ao *Jornal da Educação*, 1985); *"É preciso inverter a lógica*

do sistema. O nosso objectivo chama-se *autonomia da escola*." (Roberto Carneiro, entrevista ao *Expresso*, 1987).

Também é nesta altura que se vive uma época de conturbadas e importantes negociações políticas a nível europeu para a adesão de Portugal à CEE, que veio a concretizar-se em 1986. Como consequência, Portugal tem de desencadear um vasto conjunto de reformas e modernizações em todos os domínios com o intuito de se aproximar das políticas europeias, e, em concreto, das políticas educativas pois difundiu-se a ideia de que mais educação significava mais desenvolvimento⁴ (Teodoro, 2003; 2008).

É nesta linha que se cria a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que vem pôr fim ao ciclo da "normalização" e se inicia novamente um período de reforma educativa. Esta lei constitui um marco histórico na democratização da educação em Portugal, como refere Barroso: "A Lei de Bases, em consonância com a Constituição da República, tem em vista, assim, o coroar de um processo de transformações não-lineares, que ocorreram desde o 25 de Abril (...)" (2003, p. 70).

A aprovação da LBSE correspondeu ao culminar de um esforço de normalização do sistema político, na área da educação, que se revestia de uma significativa importância pois tinha como objetivo acabar com as "feridas" oriundas da revolução dos cravos e promover conjunturas favoráveis para a sua modernização (Barroso, 2003, p.70).

Esta Lei tinha como pressuposto o alargamento da participação da comunidade na definição das diretrizes em termos de política educativa das escolas, assente em medidas de descentralização e desconcentração, bem como a introdução do conceito de autonomia das escolas. Por motivos culturais e políticos, a LBSE deparou-se com alguma resistência em torno da questão da autonomia e descentralização, pois o sistema educativo português caracteriza-se, historicamente, por uma excessiva centralização e uniformização.

Durante a década de 80, presenciamos à primeira criação de programas de âmbito nacional centralizados na promoção do sucesso escolar (pois o insucesso escolar passou a ser olhado como uma problemática organizacional), nomeadamente o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e o Programa de Educação para Todos (PEPT). O PIPSE, principiado em 1987, constituiu a primeira intervenção firme sobre a problemática do insucesso escolar. A sua primazia foi a luta pelo insucesso

⁴ Em termos de IDH (Indicador do Desenvolvimento Humano), a Educação está patente em dois indicadores que o constituem.

e o abandono escolares nos primeiros ciclos da escolaridade básica, originalmente em zonas mais desfavorecidas em termos sociais e culturais. O PEPT, iniciado em 1991, mediante a criação de redes de parceria, envolvia a sociedade na prevenção do insucesso escolar. O grande fim do PEPT foi o de garantir a escolaridade até ao 9º ano e preparar os alunos para o mercado de trabalho, impedindo a exclusão social. Estes programas e/ou medidas tiveram um impacto pouco significativo, pois caracterizaram-se por serem “muito desarticuladas, esporádicas e meramente paliativas” (Barroso, 2003, p. 81), uma vez que domina uma lógica de cima para baixo.

No final da década de 80, verificaram-se algumas tendências no sentido da descentralização do ensino. Esta questão, porém, não se pode resumir a uma mera distribuição das competências tradicionais do Estado por várias entidades (direções regionais de educação, municípios, etc.), necessitando sim de inscrever-se num processo de autonomização progressiva das escolas. No início da década de 90 era essencial criar condições às escolas que lhes permitisse irem construindo, segundo ritmos próprios, modelos diversificados de gestão e de organização com vista a uma progressiva autonomia.

Com a aprovação da LBSE e a instauração do regime democrático, surge uma nova fase - “ciclo da reforma” - que se estende de 1986 até final do século XX (Barroso, 2003, pp. 69-70). Esta fase dividiu-se em dois grandes períodos: o primeiro entre 1987 e 1991 (protagonizado pelo ministro da educação Roberto Carneiro da governação do Partido Social-Democrata) e o segundo entre 1996 e 2000 (protagonizado pelo ministro da educação Marçal Grilo da governação do Partido Socialista) (Barroso, 2003).

No primeiro período a reforma é feita “segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (*top – down*)” com o objetivo de garantir que Portugal fosse membro absoluto da CEE (Barroso, 2003, p. 70). São também criadas em 1989 as escolas profissionais pela necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e a população ativa, sendo para muitos autores, nomeadamente Antunes (2004) uma medida de política educativa precisa para a integração de Portugal na Comunidade Europeia. Por outro lado, Antunes (2004), Teodoro e Aníbal (2008) e Barroso (2003) afirmam que nesta altura entram em Portugal enormes fundos comunitários no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio negociado com a Comissão Europeia e que se traduziu no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - PRODEP I - com o objetivo de serem aplicados na qualificação dos portugueses, mais precisamente para o ensino/formação profissional.

Uma das áreas em que mais se investiu na década de 90, partindo da LBSE, foi o controlo do insucesso dos alunos, alargando a escolaridade obrigatória para 9 anos e a criação de sistemas de apoio pedagógico acrescido para alunos com mais dificuldades de aprendizagem⁵. A publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, vem legislar sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e teve em vista democratizar as instituições de ensino de modo a permitir uma participação mais ativa de toda a comunidade: os professores, alunos, encarregados de educação, técnicos e auxiliares de educação, os municípios e as associações culturais e recreativas e todo o restante meio envolvente, bem como apostar na flexibilização dos currículos atendendo às diferenças entre os alunos. Esta nova ideia de integrar a escola no meio envolvente, isto é, interagir com toda a comunidade e atribuir mais competências aos municípios (democracia participativa), direciona a gestão para uma cultura de participação, conforme designa Barroso (1995).

No segundo período que corresponde à vigência de um governo do Partido Socialista, o novo ministro da educação, Marçal Grilo, procurou ser diferente na sua estratégia reformista, alterando-a para uma política de “geometria variável” baseada na transparência e consensualidade dos princípios e em ações mais flexíveis (Barroso, 2003, p. 71). Barroso continua atestando que foi criado por este ministro um documento - *Pacto Educativo para o Futuro* – que visava, de acordo com a opinião de Teodoro (1996) “pacificar a educação” e assegurar “um acordo sobre os grandes rumos da política educativa” (2003, p. 71). Também Lima e outros asseguram que o *Pacto Educativo* “centrava-se mais na escola, definindo-a como “um lugar nuclear do processo educativo”” (2006, p.35).

Este documento não teve efeitos segundo Barroso. No entanto, foram tomadas outras medidas que revelaram uma preocupação com a igualdade de oportunidades, a inclusão e a qualidade do ensino: nascem novos tipos de cursos (CEF, EFA, CNO, entre outros), criam-se os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária –TEIP (restringidos a áreas com difíceis problemas sociais, económicos e culturais e por um amplo número de alunos alistados em programas de apoio educativo e/ou com necessidades de integração multicultural); os currículos alternativos e os agrupamentos de escolas como sendo parte integrante de um “programa de reforço da autonomia das escolas” (Barroso, 2003, p. 72; Teodoro, 2008, p. 85; Formosinho e Machado, 2013, p. 34).

⁵ Uma panóplia de medidas foram introduzidas com o objetivo de assegurar a integração plena de Portugal na CEE (aproximação para com os outros países).

O início do século XXI é marcado, como relata Barroso, por uma “passagem de um sentimento de uma “crise de problemas” para o de uma “crise de soluções”” (2003, p.72). Associado ao tema da modernização e da participação empresarial nas ofertas locais de formação, surge uma apetência para a corrente neoliberal educacional, onde se enfatiza o papel da iniciativa privada no ensino, subordinação da educação à lógica das forças do mercado e a desregulação estatal (Barroso, 2003; Teodoro e Aníbal, 2008). Caminha-se para uma diminuição do papel regulador do Estado e a primazia que é dada ao mercado e à concorrência (Neto-Mendes, 2004). Em 2003, com a mudança de governo (uma coligação de centro-direita), adotaram-se políticas educativas neste campo de ação.

Como aludem Teodoro & Aníbal “É neste período que o hibridismo da política educativa surge mais patente (...), onde o discurso sobre o currículo baseado em competências é refém” (2007, p.22). Neste contexto, os mesmos autores continuam dizendo que o conceito de competências tende a corresponder “às exigências do mercado”, “à articulação da educação com o mundo do trabalho”, “a um modelo regulatório, vocacionado para a especialização e controle dos resultados” (2007, p.22). Também Barroso sublinha que parece existir a intencionalidade de a intervenção do Estado na regulação e prestação da educação, “com a promoção de “um mercado da educação”” e a apetência por modelos de gestão empresarial (2003, p. 74). Ainda o mesmo autor refere que tem-se vindo a presenciar uma crescente passagem de uma “regulação da procura” pela oferta, a uma “regulação da oferta” pela procura” (2003, p. 77).

Nesta fase o currículo é edificado com vista a uma inspeção dos resultados, criando-se as provas de avaliação externa e exames nacionais (Teodoro & Aníbal, 2007). Passa a existir uma maior flexibilização da administração do currículo pelas escolas na medida em que este serve para controlar as aprendizagens e aferir os resultados (Barroso, 2003). Ao nível da gestão escolar, Barroso assinala ainda a “pressão dos meios de comunicação social para a publicação dos resultados escolares (ranking das escolas)” (2003, p. 74). Surge a Lei 30/2002 de 20 de dezembro que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, sendo nos últimos anos sujeito a várias alterações vigorando atualmente a Lei nº 51/2012 de 5 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Também foi de uma grande importância a criação do Regulamento Interno da escola com este normativo.

Por outro lado, devido à transformação da sociedade e às modificações em termos de demografia, assim como às novas exigências no ensino associado ao aumento da

escolaridade obrigatória, surge a necessidade do Estado procurar ajuda nos municípios para reordenar e coordenar a rede dos diversos estabelecimentos de ensino no espaço concelhio (Formosinho e Machado, 2013). Estes investigadores mencionam que este alerta já tinha sido dado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo: dá-se a criação de um órgão local com “funções de consulta, de apoio, de dinamização e de coordenação educativa a nível concelhio” (2013, p. 35). Surge assim o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, que regulamenta este órgão denominando-o como Conselho Municipal de Educação. Formosinho e Machado afirmam que este insere-se numa política de desconcentração administrativa que cumulativamente aproxima as populações destes serviços e exige uma coordenação a nível local: verifica-se uma aproximação da escola ao território (2013, p. 36).

Com um novo governo do Partido Socialista no poder, iniciado em 2005, surgem novas políticas de racionalização que tinham por base duas óticas: (i) “«moralizar»” o regime da escola pública como ponto determinante de “justiça social” e promover a igualdade de oportunidades e (ii) difundir o “controlo social”, mediante “uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil” (Teodoro e Aníbal, 2008, p.87).

Neste seguimento, de 2005-2009 foi utilizado um estudo criado pela OCDE - o PISA (Programa que “promove a construção de referenciais internacionais”) - de base estatística, socorrendo-se de um conjunto de instrumentos de regulação supranacional, orientados para a posse de evidências e assente em resultados e que edificou uma forma de legitimar as decisões políticas mais controversas (Afonso & Costa, 2009). Esta nova necessidade de políticas educacionais a nível internacional alicerçada em padrões educacionais (partilhados e negociados pelos Estados-membros) é fundamentada por uma procura de uma maior eficiência e qualidade. Estes modelos de eficiência pressupõem que a qualidade seja medida utilizando-se indicadores comparativos de desempenho escolar em escalas nacionais e internacionais e monitorizados pela Comissão Europeia.

Foi importante também neste período o peso da Estratégia de Lisboa - 2000 - que considerou a Educação um pilar transversal de outras políticas adotadas pelo Conselho Europeu, fixando para a primeira década do novo milénio um objetivo estratégico: “fazer da União Europeia a economia baseada no conhecimento, mais competitiva e dinâmica capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e mais coesão social (Conselho Europeu, 2000, p.2).

Mais recentemente surgiu o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril onde se lança um repto à participação das famílias e comunidades nas direções das escolas com vista a um reforço da autonomia. É também neste Decreto que se cria a figura do “*Diretor*”, órgão que é eleito pelo Conselho Geral. Este Decreto-Lei veio introduzir mudanças significativas na administração, gestão e autonomia das escolas/agrupamentos. Segundo este normativo, existe uma dupla autoridade na escola: o órgão de gestão e o órgão de administração. O Diretor presta contas ao Conselho Geral, que substitui a Assembleia de escola/agrupamento; este vê alargadas as suas competências, assumindo-se como órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola/agrupamento e das regras fundamentais do seu funcionamento como seja o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, assim, como o acompanhamento e fiscalização da sua concretização.

Em 2008 reaparecem os TEIP: TEIP2 pelo Despacho normativo nº 55/2008, de 23 de outubro e TEIP3 pelo Despacho normativo nº 20/2012, de 25 de setembro que procuram despertar “a articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária” (Formosinho e Machado, 2013, p.38). Os TEIP são objeto de políticas de “discriminação positiva” uma vez que se aplicam em escolas e populações de zonas marcadas por situações de exclusão social e escolar, em concordância com uma eleição e articulação de medidas territorializadas. Também no ano de 2008 foi lançado o “Programa Mais Sucesso Escolar” para ajudar ao combate ao insucesso escolar, traduzindo uma mudança nas políticas educativas uma vez que integra projetos pensados numa lógica de baixo para cima. São exemplos destes projetos “Turma Mais” e “Fénix”.

Outra medida requerida há alguns anos por alguns partidos comunistas, socialistas e da esquerda foi a que se deu com a publicação da Lei 85/2009 de 27 de agosto que estabelece a escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou aos 18 anos. Esta Lei aplicou-se aos alunos que iniciaram o nível secundário no ano letivo 2012-2013 e seguintes. O aumento da escolaridade obrigatória tem como objetivo responder a desígnios de natureza política, económica, social e cultural, nomeadamente o de tornar a escola mais inclusiva para todos os grupos sociais, centrando-se em medidas de prevenção e de redução do abandono escolar precoce.

Por fim, e de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, o XIX Governo Constitucional, assume no seu Programa a Educação, como fator determinante para o futuro do país, a conquista mediante “...a promoção do sucesso escolar e o aumento da qualidade de ensino...”; “... integração no currículo de componentes que fortaleçam o

desempenho dos alunos e proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades”; “... (reforço da) autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de ensino...”.

As políticas educativas encetadas nos últimos anos apresentam uma característica comum: uma desistência da escola tradicional, centralizada, autoritária, baseada no conteúdo, justificando o insucesso e abandono escolar dos alunos. Barroso no seu estudo, arrola um conjunto de medidas que foram tomadas tendo em vista substituir “as normas” por “resultados” (são propostos novos modelos mais liberais e descentralizados, elevando a autonomia escolar que permitissem novos formatos de funcionamento escolar): currículos centralizados baseados em competências (privilegiando a flexibilidade, a criatividade, o aprender a aprender, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem, a educação inclusiva e um ambiente escolar que permita abrigar e respeitar a diversidade cultural e social (2003). O currículo passa a ter uma conceção economicista, devendo estar unido às necessidades dos alunos: dotá-los de conhecimentos e habilidades técnicas para a sua futura inserção no mercado do trabalho.

A envolvente mercantilista e cultural exclusiva das organizações empresariais aparenta ter uma carga política superior à pedagógica, legitimada numa governação das escolas “democrática” e participativa (Lima, 1991). Por outro lado, Barroso, também aponta o contexto internacional como sendo favorável para o tipo de “regulação mercantil” e “(...) de acordo com projectos neoliberais e neo-conservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado” (2003, pp. 83-84).

Os últimos anos têm sido palco de uma vasta oferta de cursos profissionais e vocacionais (EPV) direccionados para a vida ativa, basicamente tendo em consideração alcançar três objetivos: o primeiro, de diminuir o insucesso escolar; o segundo, devido ao facto de a escolaridade obrigatória ter aumentado para os 18 anos de idade, haver necessidade de uma diversificação de oferta educativa e, por último, de melhorar urgentemente as estatísticas em termos de posição no ranking de educação de Portugal na OCDE.

Não obstante da vontade do Estado de encetar alterações no processo educativo português, avistamo-nos com a herança de uma cultura educativa tradicional, que gera obstáculos à modernização do ensino na prática.

Em síntese, pensamos justificar-se a abordagem acabada de realizar sobre as mudanças do sistema educativo em Portugal, uma vez que servirá de ponto de partida

para analisar e compreender a origem da problemática da violência entre pares em meio escolar e, mais precisamente, o estudo do *bullying*.

2. O *Bullying* escolar no contexto da escola de massas

Muitos investigadores em educação afirmam que muitos dos problemas que se vivem hoje nas escolas constituem consequências do processo da massificação e uniformização do sistema educativo a partir do 25 de abril.

Ora, durante muito tempo, até meados do século XX, diversos sistemas educativos (nomeadamente ao nível do ensino secundário) estavam assentes em estruturas classistas, ou seja, orientavam os estudantes para percursos académicos e profissionais diferenciados de acordo com a sua origem social e, no final dos estudos, geravam desigualdades sociais e escolares: uma hierarquia rígida (Gomes, 1987; Dubet, 2003).

Esta situação era visível no ensino em Portugal com a coexistência de dois tipos de ensino, a partir dos anos 50: um de carácter liceal vocacionado para a população proveniente dos estratos sociais médios/superiores, o qual preparava os alunos para o prosseguimento dos estudos a nível superior; outro de carácter técnico, comercial ou industrial, dirigido a uma população oriunda de classes médias baixas e classes populares, que ministrava um ensino do tipo profissional, que visava uma preparação para o mundo do trabalho e assentava em conteúdos e saberes de carácter prático, bastante diferentes dos privilegiados pelo ensino liceal. Por esta razão, Gomes (1987) e Martins (1993) identificam estes conteúdos a códigos linguísticos e saberes não favorecidos pela escola. Neste sentido, verificava-se uma diferenciação dos alunos derivada da constituição/estratificação social ou de heranças culturais (Arroteia, 1998).

Segundo Antunes, foi no fim do século XIX - início do século XX, com o início da produção capitalista nos países europeus e mais tarde acompanhada por Portugal, que a escola de massas surgiu e assumiu um papel central (1995). Por outro lado, Sebastião e Correia advogam que foi após a II Guerra Mundial que a maior parte dos países industrializados encetaram a democratização do ensino, mais precisamente a universalização do ensino básico, que impeliu um grande crescimento do ensino secundário (2007). Os mesmos autores afirmam que as políticas da democratização do ensino eram fundamentadas na igualdade de acesso à educação (2007). Mais ainda, Sebastião e Correia (2007) e Sebastião, Alves e Campos (2003) declaram que a partir

dos anos sessenta a ideologia de democratização do ensino se associou largamente à necessidade de universalização do ensino, mas, com o passar do tempo, designadamente após o 25 de abril (devido ao rápido acesso a níveis de escolarização cada vez mais elevados - a partir do ensino básico - de grupos sociais até aí afastados), passou a ter um significado diferente, pois constatou-se não bastar garantir o acesso universal ao sistema educativo para garantir igualdade de oportunidades perante a educação.

De acordo com a literatura consultada (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990; Sebastião e Correia, 2007; Pintassilgo e Mogarro, 2003) na Reforma de Veiga Simão (1970-1973) começou a traçar-se como um dos objetivos primordiais a democratização do ensino e é apontada como a via para a obtenção da igualdade de oportunidades. Neste período, começa a introduzir-se o conceito de “uma escola para todos”, ideia profundamente defendida por Émile Planchard que assenta no pressuposto de que o Estado deve oferecer para todos, desde os anos mais incipientes, “o máximo de oportunidades possível que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal” (Pintassilgo e Mogarro, 2003, p.7).

Por outro lado, Antunes (1995, p.195) e Pintassilgo e Mogarro (2003, p. 21) defendem que a ideia de “uma escola para todos” é uma promessa ainda por cumprir. Antunes afirma que ainda hoje subsistem formas de discriminação e exclusão relacionadas com a origem social e persiste a “disseminação de conteúdos ideológico-culturais congruentes com a meritocracia mitigada (...) que pode ser visto como forma de mistificação da impotência e dominação social” (1995, p.195). No pós-guerra, segundo a teoria meritocrática, a escola era vista como um lugar neutro, onde todos os alunos tinham as mesmas condições de acesso e sucesso e, de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Q.I.), eram hierarquizados (Martins, 1993). Vários investigadores, tais como Dubet (2003), Sebastião e Correia (2007) e Pintassilgo e Mogarro (2003) e outros são da opinião que a escola é meritocrática pois ordena e hierarquiza os alunos de acordo com as suas competências escolares, ou seja, o seu mérito.

Com a Revolução de 25 de abril é legitimado o princípio da igualdade de oportunidades e o Estado é confrontado com o problema da democratização do sucesso escolar uma vez que a escola foi palco de uma transformação marcante em termos do seu público: cresceu em número, tornou-se mais heterogénea socioculturalmente e unificou o ensino secundário (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990; Gonçalves e Gonçalves, 2012; Pintassilgo e Mogarro, 2003; Pires; Sebastião e Correia, 2007). Nasce a

massificação do ensino e são tomadas medidas efetivas para solidificar a escolaridade obrigatória que tinha sido alargada nas últimas décadas com o intuito de abarcar toda a população do nível etário a que dizia respeito (Pintassilgo e Mogarro, 2003).

O texto Constitucional de 1976 aclamou o direito à educação, ao ensino e à cultura, tendo como base o princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e sucesso. O Estado passou a ter como uma das suas metas na educação, o exercício de um papel homogeneizador e uniformizante, no sentido de procurar diluir as desigualdades sociais.

Assistiu-se a uma diversificação de alunos nas escolas com uma multiplicidade de culturas em resultado da "explosão escolar" – escolaridade aberta e dilatada a todas as classes sociais, contribuindo para transformar a sociedade portuguesa, desencadeando inclusivamente situações de conflito no sistema educativo, decorrentes da conservação de métodos organizacionais e didáticos específicos da escola de elites por um lado; e por outro resultantes do acréscimo da frequência na escola de grupos portadores de aspetos culturais e valores díspares (etnia, nível de classe, género, idade e outras) com os predominantes na instituição escolar (Antunes, 1995; Sebastião, Alves e Campos, 2003; Sebastião, 2009). Gonçalves e Gonçalves (2012) também declaram que criou-se um incitamento para a igualdade de oportunidades em termos de acesso e sucesso escolar e, como resultado, a escola abriu portas a todo o público estudantil (gerando a nível interno uma diversificação cultural, social, económica, geográfica e racial) mas, esqueceu-se de efetuar mudanças na organização do sistema educativo. Pires estabelece que "a educação de massas implica um quadro de igualdade de oportunidades" quer em termos de acesso, quer de sucesso pois, a igualdade patenteia uma viragem desejável para a igualdade social (1988, p. 37). O autor assevera que tal não se confirmou e a massificação escolar foi criadora de uma "diferenciação social hierarquizada, e, portanto, estratificada" (1988, p.37); corroborou da mesma opinião Martins (1993). Dubet partilha da mesma opinião afirmando que a escola desempenha um mecanismo de exclusão: "O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais "inocente", nem é mais "neutra"; está na sua "natureza" reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares" (2003, p.34).

De acordo com Pires, no seu estudo realizado em 1988, este afirma que se gerou uma crise na educação precisamente decorrente da mudança quantitativa do ensino sem que fosse acompanhada de uma mudança qualitativa necessária para criar os efeitos desejados na educação. Este investigador continua assegurando que para perceber esta problemática é necessário entender que massificação e ensino de massas são conceitos

distintos, a saber: massificação é o resultado de uma explosão e expansão em quantidade dos alunos; enquanto que o ensino de massas corresponde a mudanças no sistema de ensino qualitativas, com a intenção de “criar e desenvolver um ensino universal” destinado a um grupo elevado e heterogéneo de alunos com a finalidade de obter sucesso escolar (pp. 28-29; pp.32-33). Ora, Pires afirma que o que aconteceu no nosso ensino não foi o que se esperava (o ensino de massas), mas a permanência das características do ensino seletivo e elitista, anterior ao 25 de abril, e com uma organização escolar muito burocratizada, o que provocou o desenvolvimento do insucesso escolar.

Por outro lado, na década de sessenta e setenta, a expansão do sistema educativo também se deve a outro fator: o credencialismo (Pires, 1988 e Arroteia, 1998). Tal significa que as qualificações escolares cumpriam um relevante papel para a obtenção de um emprego e, dado o prestígio e *status* do ensino liceal face ao ensino técnico, gerou-se uma procura social da educação por grandes massas de jovens e adolescentes. Seguindo o mesmo raciocínio, Sebastião e Correia (2007) e Arroteia (1998), opinam que o facto de coincidir o aumento das taxas de escolarização com o incremento do crescimento económico irá desencadear abertura para a mobilidade social e, conseqüentemente, uma maior competitividade a nível escolar- competição “a partir “de cima”. Dubet (2003) partilha a mesma opinião, afirmando que os diplomas passam a ter grande influência no acesso a empregos de relevância económica e social (seletividade escolar). Por outro lado, este autor afirma que também as próprias escolas efetuam uma seleção no recrutamento dos alunos mais favorecidos economicamente e com melhor desempenho escolar ou na formação das turmas – fomentam as desigualdades e conflitos escolares (2003). Face a isto, Dubet declara que as violências escolares são hoje compreendidas como o sinal mais evidente da exclusão na escola dos alunos, na medida que estes manifestam reações negativas pelos seus fracassos na escola (em sala de aula, recreios, entre outros locais) e perante diversos públicos (colegas, professores, auxiliares de educação, ...) (2003). Similarmente Arroteia consigna que a escola tem executado a função de “seleção social” a qual, a pretexto de separar o trigo do joio, os bons dos maus alunos, mais não faz, tantas vezes, do que agravar as desigualdades sociais, económicas e culturais de que os alunos são portadores quando ingressam no sistema de ensino.” (1998, p.13).

Na década de 80 em Portugal, acompanhando o movimento da maioria dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento de preocupações relacionadas com a diversificação da oferta de educação - formação da força de trabalho vocacionada para a vida ativa, ou seja, direcionar a educação para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho - e normas de qualidade (Antunes, 1995; Arroiteia, 1998). Tal facto deve-se também à entrada de Portugal na CEE (1986) e, como tal, a necessidade de ter que modelar o país a um conjunto de critérios de convergência impostos em termos económicos, sociais, culturais e educativos para compensar o atraso do país relativamente ao contexto europeu (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990). O aumento da frequência dos alunos nas últimas dezenas de anos nas escolas deve-se ao esforço desencadeado por Portugal para incentivar a escolarização e, neste sentido, passou-se para uma escola de massas que durante muito tempo foi convvida por poucos e selecionados alunos (Sebastião e outros, 2004).

Quer isto dizer, portanto, que a escola da atualidade caracteriza-se por uma enorme uniformidade no âmbito dos currículos, organização, gestão e hierarquização do sistema educativo, na constituição das turmas, na preparação dos horários dos alunos e na nomeação dos professores, nos instrumentos de aprendizagem, entre outros (Gonçalves e Gonçalves, 2012; Sebastião, Alves e Campos, 2003; Martins, 1993).

A transformação de uma educação destinada a poucos para uma educação destinada a muitos não foi acompanhada das alterações necessárias em termos de organização e administração escolar: continuou centralizada, seletiva, rígida, burocrática e com características da escola de elites (Gonçalves e Gonçalves, 2012; Pires, 1988; Sebastião, 2009; Barroso, 2004). Pires declara que esta “expansão de um tipo de escola selectiva e elitista” provocou também uma diminuição da qualidade do ensino que a caracterizava e que, com o tempo, foi tornando-se cada vez mais evidente, uma vez que os padrões/modelos culturais passaram a ser diferentes (1988, p.35). Neste sentido, verificou-se uma incongruência entre as expectativas estabelecidas pela escola unificada (e os seus públicos) e o sucesso escolar: “a massificação produzida e provocada por uma expansão quantitativa, não fez mais senão também expandir quantitativamente o insucesso” (Pires, 1988, p.34).

Gonçalves e Gonçalves (2012) afiançam que a cultura familiar não é coincidente com a cultura escolar, particularmente nos estratos sociais mais populares, originado muitas das vezes obstáculos na aprendizagem, adaptação e aceitação das normas escolares e, mais ainda, um aumento na desmotivação, desapego em termos de utilidade social, absentismo, formação inadequada para as atividades solicitadas, desencantos,

entre outros. Por outro lado, os alunos de estratos sociais mais favorecidos sentem uma maior proximidade e correspondência com a cultura escolar, uma vez que a sua socialização familiar insere-se nas normas privilegiadas pela anterior e, por tal motivo, o ensino é visto como algo gratificante, adotando facilmente as normas e valores escolares e estabelecendo laços positivos com a escola (Gonçalves e Gonçalves, 2012). Por fim, podemos concluir que a escola pretendia identificar democratização com ensino para todos, ou escola de massas, tendo-se verificado, ao invés, massificação e homogeneização.

Tendo em conta tudo o que foi referenciado anteriormente, verifica-se que esta problemática é comum à maioria das escolas mas, existem traços particulares e distintivos, de escola para escola, de turma para turma, de aluno para aluno. Logo, um currículo uniforme, rígido, que favorece os saberes académicos e que não reflete as capacidades, competências e interesses de certos grupos de alunos, condena ao fracasso o investimento e esforço realizado nos últimos anos.

Portanto, um instrumento útil e necessário passará por um currículo flexível ajustado à nova visão/realidade educativa, no sentido de adaptar o programa formativo às características individuais de cada aluno e dos diferentes grupos presentes nas escolas. É neste sentido que o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio (Regime de Autonomia das Escolas) estabelece no ponto 1 do artigo 36º:

“(...) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação Escola-Família”.

Também Sebastião, Alves e Campos (2003), Barroso (2004) e Martins (1993) sugerem medidas que vão no mesmo sentido, nomeadamente: gestão flexível do currículo, estudo acompanhado, “currículos alternativos”, diferenciação das práticas pedagógicas adequadas aos diferentes públicos escolares, melhoria no funcionamento do sistema de ensino, particularmente na organização e gestão escolar, entre outras.

Barroso declara que na sua opinião existe a necessidade de descobrir “novas formas de organização pedagógica e de administração escolar” para que os princípios de “justiça, democracia e igualdade” sejam atingidos verdadeiramente (2004, p.15).

Em conformidade com o apresentado ao longo desta análise, verificamos que a massificação do sistema educativo originou novas controvérsias em resultado do aumento em termos quantitativos e qualitativos do público escolar (Abromovay, 2006), conduzindo a inúmeras investigações sobre os aspetos comportamentais (violência, indisciplina, agressão, *bullying*, entre outros) desencadeados no meio escolar. Com base nestas posturas teóricas, observou-se que a democratização do ensino não trouxe só resultados positivos, pois, por outro lado, criou situações de insucesso escolar repetido, abandono escolar e frustrações ou “desencantos” (Sebastião e Correia, 2007; Abromovay, 2006; Gonçalves e Gonçalves, 2012). Verificou-se que o crescimento dos problemas comportamentais seguiu o acelerado decurso de massificação escolar das últimas dezenas de anos (Sebastião, 2013). Decorreu daqui que “as situações de violência na escola expressam características particulares resultantes da transformação progressiva dos processos de socialização infantil nas sociedades contemporâneas (...) agora num contexto de globalização.” (Sebastião, 2013, p. 34).

Na escola contemporânea tem-se assistido a dificuldades em integrar valores e culturas múltiplos dos seus públicos, induzindo a comportamentos variados por parte dos alunos e, traduzem-se frequentemente no advento de antagonismos no interior das instituições, alguns dos quais evoluem para situações de violência física e psicológica (Sebastião e Correia, 2007; Abromovay, 2006; Gonçalves e Gonçalves, 2012). Neste sentido, “as discrepâncias internas ao sistema educacional podem ser um fator que fomenta a violência nos estabelecimentos de ensino” (Abromovay, 2006, p. 71).

Nesta perspetiva, constata-se que “o próprio sistema educacional (por suas características, modo de organização e funcionamento) acaba atuando como um instrumento e um veículo de violência” (Abromovay, 2006, p. 71).

3. Violência em números

Neste ponto do nosso trabalho procurámos recolher, apresentar e analisar os dados estatísticos disponibilizados e que se encontram direta e indiretamente relacionados com a temática objeto do nosso estudo. Pensamos justificar-se uma referência à ocorrência de atos violentos nas escolas portuguesas no que diz respeito, fundamentalmente, ao número/percentagens de casos ocorridos, tipo de ocorrências, a sua localização geográfica e sentido de evolução, ações de sensibilização, entre outros.

Para tal, recorremos a dados fornecidos por entidades que, nos últimos anos têm tido a responsabilidade de zelar pela segurança nas escolas portuguesas, através da Polícia de Segurança Pública (PSP), a Guarda Nacional Republicana (GNR) e o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (GCSE) do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Escola Segura.

Na perspetiva de Sebastião e outros, muitos dos dados fornecidos a este propósito caracterizam-se pela ausência de “uniformização nos critérios e categorias” selecionadas e pela sua constante instabilidade nos últimos anos, sendo um fator impeditivo para se conseguir ter uma visão moderadamente objetiva da dimensão da problemática e do seu progresso no tempo (2007, p. 2).

Neste sentido, verifica-se que a dificuldade de análise e perceção da evolução do fenómeno da violência em contexto escolar deve-se, por um lado, pela procedência da informação, pois a PSP, GNR e GCSE têm campos de ações muito díspares; por outro, pela incompatibilidade entre instrumentos de recolha, já que as alterações apresentadas nos instrumentos de recolha de dados nos últimos anos (no nosso caso em estudo interessa os anos letivos entre 2004 e 2015) são significativas, há omissão e abrangência de categorias (tal como também defende Sebastião e outros, 2007).

Sebastião e outros apresentam, ainda, mais justificações para que as informações produzidas contenham um grau de confiança reduzido: a) em primeiro lugar porque algumas das Direções das escolas não comunicam a totalidade das ocorrências verificadas em contexto escolar às entidades competentes (nomeadamente ao Gabinete Coordenador da Segurança Escolar e à Direção Regional de Educação - DRE); b) a existência de muita burocracia na comunicação das ocorrências; c) adoção de estratégias de encobrimento das situações de violência, pois existe o receio que estas possam contribuir para a deterioração da imagem da escola e “para a prática de actos retaliatórios

contra os queixosos ou a tentativa de limitar o efeito de difusão do fenómeno por imitação” (2004, p. 34).

Outro fator condicionador da fiabilidade dos dados diz respeito à subjetividade perante o conceito de violência (tal como referimos no capítulo 1, na discussão do conceito de violência), pois este pode ser relativizado ou banalizado, levando assim ao enviesamento dos dados fornecidos (Sebastião e outros, 2004)

De referir também que o Observatório de Segurança em Meio Escolar (plataforma eletrónica a que as escolas podiam recorrer para denunciar os casos de violência entre alunos, entre elas o *bullying*, criado em 2005 mediante a coordenação de João Sebastião), sob a tutela do Ministério da Educação, deixou de ter contrato em 2010/2011 por falta de financiamento. Em declarações proferidas a vários meios de comunicação social, o investigador João Sebastião lembra que não é possível saber qual a qualidade da informação divulgada pelo Ministério da Educação, uma vez que não se sabe a metodologia nem a entidade responsável por estes dados. João Sebastião “explica que se passou de uma lógica de prevenção para uma lógica de reação aos casos que vão surgindo”⁶. Também Filinto Lima, da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas, admite que estas questões geralmente não saem dos portões da escola uma vez que são aí resolvidos pelos respetivos diretores: “É a escola quase sempre a resolvê-los. Chamam-se as partes, agressor e ofendido, e procura fazer-se com que percebam que o que fizeram é errado. Se os diretores entendem ter resolvido a questão, não fica nada registado.”⁷

Identicamente é de referir que o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME), sendo um organismo que reunia todas as informações de ocorrências de atos violentos que ocorriam nas escolas portuguesas quer no seu interior quer no seu exterior, foi substituído pelo Gabinete Coordenador Segurança Escolar (GCSE). Este Gabinete nasce do Decreto-Lei nº 117/2009 de 18 de maio, que em articulação com o Observatório da Segurança na Escola e com o Programa Escola Segura, tem como função “conceber, coordenar e executar as medidas de segurança no interior das escolas e no perímetro interior da vedação, incluindo a formação do pessoal docente e não docente”.

Por último, devemos ter sempre em consideração que não podemos realizar uma análise comparativa com rigor, uma vez que existem “diferenças e problemas

⁶ entrevista dada à Antena 1, em 02 de outubro de 2013.

⁷ publicação no Jornal de Notícias, em 21 de abril de 2016.

metodológicos” no que diz respeito às informações cedidas pela PSP, GNR e o GCSE (Sebastião e outros, 2004, p. 46).

Na nossa opinião, acreditamos que a análise destes números apresentados é relevante na medida em que irá facilitar uma melhor compreensão da dimensão do fenómeno.

3.1. Os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)

Os dados a que tivemos acesso remontam aos últimos 10 anos (2004 até 2014). Observando a tabela que faz referência ao retrato geral dos alunos matriculados entre o ano letivo 2004/05 e 2013/14 no Continente, verificamos que atingiu um pico de 1 952 114 alunos no ano de 2008/09, tendo desde aí decrescido até 2013/14, registando neste ano o valor mais baixo dos anos em análise – 1 610 770. Em 2014/15, de acordo com os dados da PORDATA, constatamos que os alunos matriculados era de 1 613 372.

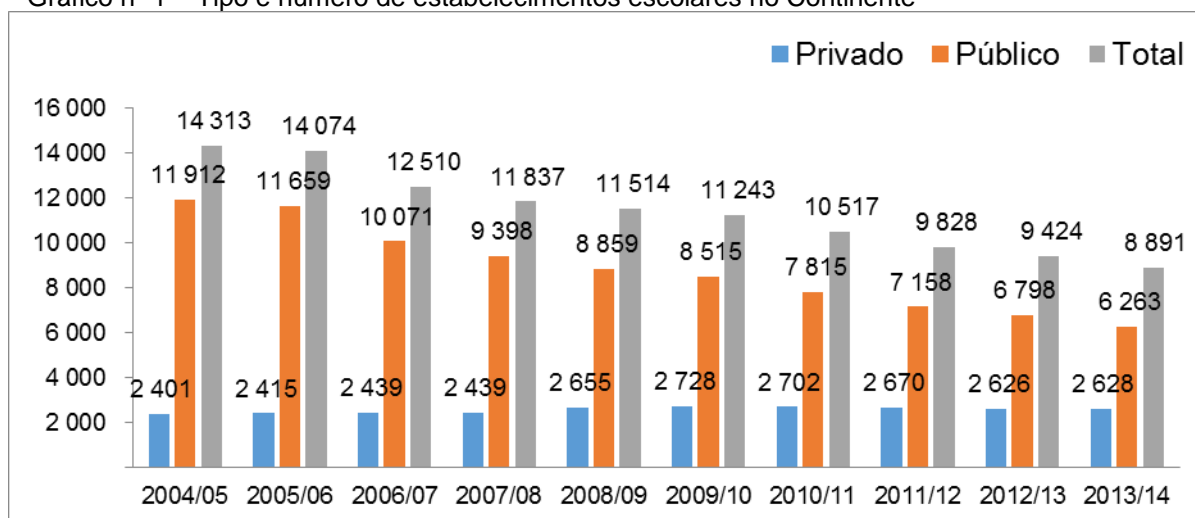
Tabela nº 1- Alunos matriculados por nível e ciclo de ensino no Continente

NUTSI / Nível e ciclo de ensino		Ano letivo									
		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Continente		1 683 008	1 648 558	1 670 763	1 701 482	1 952 114	1 911 380	1 822 153	1 741 785	1 660 986	1 610 770
Educação pré-escolar		243 921	246 090	247 826	250 629	258 932	258 598	260 533	257 514	252 096	251 059
Ensino básico	1.º Ciclo	472 863	465 238	469 831	469 829	459 823	452 236	438 364	428 363	415 300	399 439
	2.º Ciclo	251 285	240 227	240 199	248 326	255 347	257 464	262 422	250 830	237 873	234 625
	3.º Ciclo	358 747	370 821	375 978	402 705	500 210	480 298	441 088	414 969	377 853	361 230
Ensino secundário		356 192	326 182	336 929	329 993	477 802	462 784	419 746	390 109	377 864	364 417

Fonte: DGEE

No que diz respeito ao número de estabelecimentos escolares, observamos que a nível global, os estabelecimentos de ensino em número diminuíram em cerca de 5 422, correspondendo a um decréscimo de 38%. Tal facto deve-se a uma diminuição aproximadamente de 83% para 70% do ano letivo de 2004/05 até 2013/14 do número de estabelecimentos públicos, enquanto que no ensino privado deu-se um aumento de 17% para 30% dos estabelecimentos nos mesmos anos. Daqui pode-se concluir que o decréscimo do número de estabelecimentos públicos foi originado não só pela diminuição da natalidade verificada nos últimos anos que levou ao encerramento de diversas escolas do 1º ciclo, bem como à política governativa dos últimos anos na constituição de agrupamentos escolares.

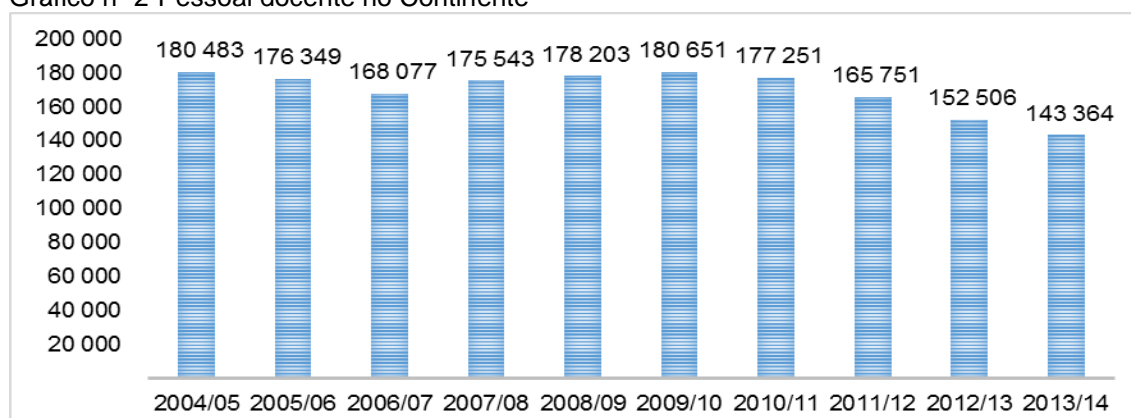
Gráfico nº 1 – Tipo e número de estabelecimentos escolares no Continente



Fonte: DGEEC

Relativamente ao pessoal docente, a DGEEC abrangeu os docentes da educação pré-escolar; do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico; do ensino secundário; da educação especial e os formadores (das escolas profissionais). Verificou-se que desde o ano letivo de 2004/05, foi nos anos letivos de 2008/09 e 2009/10 onde se verificaram um maior número de docentes (sem grande surpresa visto que também foi nestes anos que o número de alunos aumentou) e, nos anos seguintes comprovou-se uma diminuição até cerca de 20% do pessoal docente, também fruto do aumento do número de alunos por turma - limite permitido por lei de um mínimo de 26 e um máximo de 30 alunos para o 2º e 3º ciclos do ensino básico; um mínimo de 26 e um máximo de 30 alunos para o ensino secundário; por fim, nos cursos profissionais o mínimo é de 24 e o máximo é de 30 alunos (Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril de 2013).

Gráfico nº 2-Pessoal docente no Continente

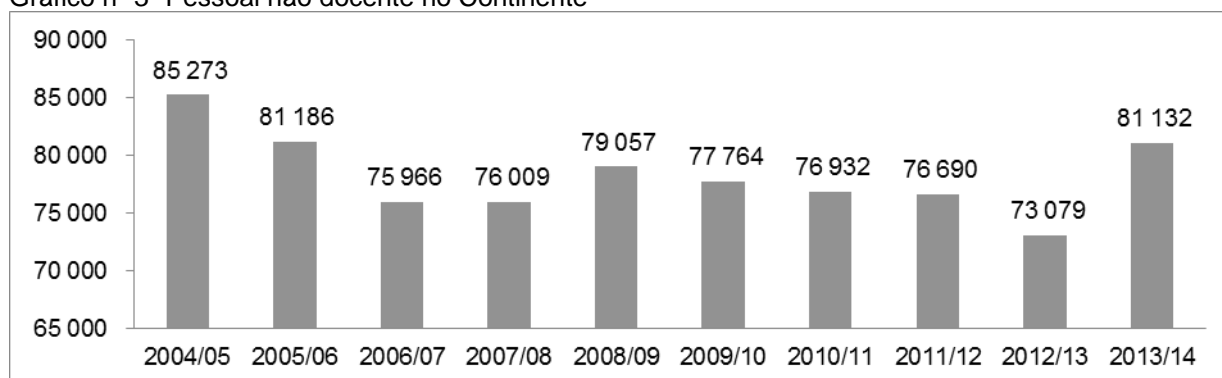


Fonte: DGEEC

Da mesma forma, tem-se assistido a um decréscimo do pessoal não docente, não só ocasionado pelos mesmos motivos relatados acima no caso da diminuição dos estabelecimentos escolares, mas também, e acima de tudo, devido à Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro de 2008, onde estabelece a fórmula de cálculo da dotação máxima de referência dos auxiliares de ação educativa e dos assistentes de administração escolar, dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. De acordo com o Parecer n.º 04/2014 do Conselho das Escolas, relativamente à dotação do pessoal não docente das escolas e agrupamentos de escolas, “os critérios e a fórmula de cálculo previstos na referida Portaria fundamentam, apenas, a “dotação máxima de referência” do pessoal não docente das Escolas” (p.4). Continua afirmando que esta Portaria não faz referência relativamente à “dotação mínima” de pessoal não docente necessária e exigível para que as Escolas possam entrar em funcionamento” (2014, p.4). As críticas mais dilacerantes à Portaria n.º 1049-A/2008 é a de que o número de funcionários/aluno/escola calculado é diminuto para garantir um apoio apropriado às atividades escolares. Logo, no ano letivo imediato e seguintes à saída da referida portaria, assistiu-se a uma diminuição da contratação de pessoal não docente por escolas.

Da revisão da literatura efetuada, e de acordo com o Relatório sobre a Avaliação da descentralização de competências de educação para os municípios realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, em abril de 2012, constatou-se que em harmonização com o estabelecido pela legislação (Decreto-Lei n.º 144/2008) que envolve a transferência de competências para os municípios mediante os Contratos de Execução, as autarquias aderentes assumiram diferentes formas de gestão, nomeadamente no que diz respeito à contratação de pessoal não docente. Assim, foi feita a contratação de assistentes educativos de acordo com as necessidades sentidas pelos estabelecimentos de ensino, independentemente de o rácio ser ultrapassado, por alguns municípios, nos últimos anos. Nesta perspetiva, verificou-se que o pessoal não docente no ano de 2012/13 atingiu o ponto mais baixo, 73 079 – e, de seguida, aumentou cerca de 10% para um valor próximo de há 9 anos atrás: 81 132.

Gráfico nº 3- Pessoal não docente no Continente



Fonte: DGEEC

Por fim, achamos interessante para o estudo analisar as taxas de retenção e desistência para o ensino básico e ensino secundário. Estes dados revelam que o ensino secundário tem vindo a sofrer um decréscimo de aproximadamente 14%, enquanto o ensino básico sofreu um decréscimo de cerca de 2%. Estes resultados vão ao encontro das políticas educativas nos últimos anos no sentido de aumentar a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. O mesmo é visível no aumento da taxa de escolarização no pré-escolar, ensino básico e secundário.

Tabela nº 2- Indicadores gerais da taxa de retenção e desistências e escolarização por nível e ciclo de ensino

Continente	Ano letivo									
	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Resultados Escolares - Taxas de retenção e desistência										
Ensino básico	11,5	10,6	10,0	7,7	7,6	7,6	7,3	9,5	10,2	9,8
1.º Ciclo do ensino básico	5,2	4,3	3,9	3,6	3,4	3,5	3,2	4,2	4,6	4,8
2.º Ciclo do ensino básico	12,5	10,5	10,3	7,8	7,5	7,5	7,1	11,0	12,4	11,2
3.º Ciclo do ensino básico	19,3	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5	12,9	15,2	15,7	14,9
Ensino secundário	31,9	30,6	24,6	20,6	18,7	18,9	20,5	19,7	18,8	18,2
Escolarização										
Taxa bruta de pré-escolarização	77,8	78,1	78,0	79,5	83,2	84,7	87,2	90,9	90,4	89,6
Taxa bruta de escolarização - Ensino básico	117,0	116,2	117,6	121,3	131,0	127,5	122,4	118,3	112,6	110,1
Taxa bruta de escolarização - Ensino secundário	108,3	99,4	102,6	101,2	149,2	148,4	136,3	126,1	122,0	116,9
Taxa real de pré-escolarização	77,2	77,3	77,3	78,8	82,2	83,8	85,6	89,3	88,5	87,7
Taxa real de escolarização - Ensino Básico	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,6
Taxa real de escolarização - Ensino Secundário	60,2	54,2	60,5	63,6	68,5	71,9	73,0	73,0	74,6	75,2

Fonte: DGEEC

Os dados solicitados e disponibilizados pelo Ministério da Educação – DGEST, em 26 de fevereiro de 2016, e retirados da plataforma onde se efetua o registo eletrónico de ocorrências pelas escolas, são os que constam na tabela abaixo. Esta plataforma teve início no ano letivo 2010/2011.

Observando a Tabela nº 3 relativa às ocorrências de situações de violência em meio escolar, por Direção Regional de Educação (DRE), entre 2013 e 2015, verificamos que relativamente à localização geográfica das ocorrências, cerca de 80% dos casos registaram-se nas escolas das Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, incluídas, respetivamente, nas DREs de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte. É de salientar que as situações de violência escolar têm vindo a aumentar na DRE de Lisboa e Vale do Tejo, enquanto que na DRE do Norte têm vindo a diminuir. Nos dados enviados e fornecidos pelo ME, é destacada a faixa etária com maior relevância e que é entre os 10 e os 14 anos, embora existam algumas ocorrências com outras idades, 8 e 9 anos e de 14 para cima.

Tabela nº 3- Ocorrências de situações de violência em meio escolar, por DRE

Direções Regionais de Educação	Ano letivo 2012/13		Ano letivo 2013/14		Ano letivo 2014/15	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
DRN - Norte	593	34,52	472	29,63	289	22,39
DRC - Centro	110	6,40	101	6,34	67	5,19
DRALG - Algarve	107	6,23	94	5,90	121	9,37
DRAL - Alentejo	47	2,74	124	7,78	85	6,58
DRLVT - Lisboa e Vale do Tejo	861	50,12	802	50,35	729	56,47
Total	1718	100	1593	100	1291	100

Fonte: Ministério da Educação - DGEST

3.2. Os dados da Polícia de Segurança Pública (PSP) e Guarda Nacional Republicana (GNR)

O problema da segurança em ambiente escolar é uma questão que só começa a ganhar contornos preocupantes por parte das entidades oficiais competentes a partir da década de 80, pressionadas por um conjunto de públicos, nomeadamente, as escolas,

associações de pais e sindicatos (Sebastião, 2004, p.30). É nesta envolvência de inquietação que são tomadas medidas políticas para reduzir estes atos violentos “invisíveis” que se cria, em 1984, o Gabinete de Segurança do Ministério de Educação (GSME), sendo responsável até 2007 pela organização de medidas de reforço da vigilância escolar.

Porém, segundo Sebastião e outros, “a primeira medida política, especificamente tomada para controlar o crescimento das situações de violência dentro das escolas, data de 1992, e baseou-se num protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna” (MAI), dando origem à criação do Programa Escola Segura (PES), quatro anos depois. A implementação e coordenação deste programa ficou ao encargo do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação em cooperação com as Forças Policiais e Governadores do Distrito - ambas pertencentes ao MAI (Sebastião e outros, 2004).

O PES iniciou-se numa primeira fase (1992) em 17 estabelecimentos escolares, todos pertencentes aos distritos de Lisboa e Setúbal. No ano seguinte, foram compreendidas mais 28 escolas dos distritos do Porto e Faro.

Em 1996, o MAI publica o Despacho nº50/96, de 30 de setembro, com objetivos vários, onde se destaca o de enfraquecer ou erradicar o clima de insegurança nas escolas para que a liberdade de aprender e ensinar fosse possível. Como forma de assegurar que tais objetivos fossem cumpridos, os promotores do PES definiram três linhas de intervenção fundamentais: a) presença regular de polícias fora da escola, com o intuito de patrulhar a área envolvente das escolas e o percurso escola-casa; b) a criação de um corpo de guardas escolares/agentes de segurança dependente do GSME, cuja função consiste na “prevenção de situações de violência e delinquências dentro dos espaços escolares” e nas suas áreas envolventes, a pedido e em colaboração com a direção da escola; c) preparar os funcionários das escolas para lidar com situações de intimações provenientes do exterior da escola (Sebastião e outros, p. 31).

Mais tarde, o Despacho Conjunto do MAI e do ME nº105-A/2005, de 2 de fevereiro, vem regulamentar o Programa Escola Segura. Destacamos o artigo 2º onde evidencia que “o Programa constitui um modelo de actuação pró-activo, centrado nas escolas, que visa prevenir, evitar e reduzir a violência e insegurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade.”

Estabelece, no artigo 3º, os objetivos prioritários do Programa, tais como:

- promover uma cultura de segurança nas escolas;

- fomentar o civismo e a cidadania;
- diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas;
- determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de ilícitos criminais e de comportamentos de risco, nas escolas e áreas envolventes;
- promover, de forma concertada com os diversos parceiros, a realização de ações de sensibilização e de formação;
- recolher informações e realizar estudos que permitam dotar as entidades competentes de um conhecimento objetivo sobre a violência, os sentimentos de insegurança e a vitimação na comunidade educativa.

No ano seguinte, a 19 de dezembro de 2006, é publicado o Despacho Conjunto do MAI e do ME nº25650/2006, argumentando “que foram detectadas algumas fragilidades na operacionalização do Programa Escola Segura, definido em termos jurídico-formais em sede de Despacho Conjunto no 105-A/2005, de 2 de fevereiro.” (preâmbulo do despacho). Este Despacho, no ponto 2 do artigo 2º refere o âmbito de atuação: “nacional e inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino, públicos, privados e cooperativos, com exceção dos estabelecimentos do ensino superior.”, ou seja, as escolas geridas diretamente pelo Ministério da Educação (2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário). Relativamente às escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, estas não são da responsabilidade direta do Ministério da Educação, no entanto, existem escolas com programas de segurança negociados com as respetivas Câmaras Municipais.

Este Despacho redefine também a estrutura organizacional do PES, apoiada na existência de um Grupo Coordenador do Programa Escola Segura (GCPSS) e de uma Comissão Consultiva do Programa Escola Segura. O GCPSS é constituído por três representantes do Ministério da Educação (sendo um do Gabinete de Segurança do ME) e três representantes do Ministério da Administração Interna (sendo um da Polícia de Segurança Pública e outro da Guarda Nacional Republicana). A Comissão Consultiva do Programa Escola Segura é constituída por um representante do Ministério da Presidência, um do Ministério da Saúde, um do Ministério da Justiça, um do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, um da Confederação Nacional das Associações de Pais, um da Associação Nacional de Municípios Portugueses, estando ainda prevista a participação de outras entidades, se necessário.

Em 2005 foi criado o Observatório de Segurança Escolar (OSE) sendo um organismo de índole científica da responsabilidade da Escola Superior de Santarém, do

Instituto Politécnico de Santarém. É um organismo autónomo cuja área de ação basilar passa pelo estudo de situações inventariadas com a segurança nas escolas, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação. Tem como incumbência o tratamento de informação, relativa a situações de indisciplina e violência nas escolas a nível nacional, bem como a criação de medidas de fortalecimento da segurança escolar. Após a realização dos seus estudos, anualmente elabora um relatório referente à segurança escolar.

Em 2007, com o Despacho dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação n.º 222/2007, de 5 de janeiro de 2007, na redação dada pela Lei n.º 51, de 30 de agosto, é gerada a Equipa de Missão para a Segurança Escolar (EMSE) trabalhando em constante articulação com o OSE, subordinando-se diretamente ao Ministro da Educação.

No ano de 2009 é publicado o Decreto Lei n.º 117/2009, de 18 de maio, onde o ME cria o Gabinete Coordenador de Segurança Escolar (GCSE). Esta estrutura é provida de autonomia administrativa, operando na dependência de um membro do governo responsável pela área educativa.

Feita esta pequena síntese da génese do PES, passamos de seguida à análise dos dados disponibilizados quer pela PSP, quer pela GNR.

De acordo com os dados fornecidos pela PSP para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15 e dos Relatórios Anuais de Segurança Interna (IASI) 2010/11; 2011/12; 2012/13; 2013/14 e 2014/15, apresentamos algumas informações relativas ao seu âmbito de atuação e intervenção. A informação reunida e tratada nos IASIs engloba os dados recolhidos pelas forças policiais da PSP e da GNR. Relativamente ao seu campo de ação, a PSP tem vindo a realizar o “Programa Escola Segura” nos estabelecimentos de ensino público e privado, do 1º, 2º e 3º ciclos, ensino secundário, ensino universitário e cooperativo (IASI, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015).

De acordo com Sebastião e outros (2004) os agentes de segurança têm como objetivo fundamental a prevenção das situações de violência e infração no interior dos espaços escolares. É neste sentido que os recursos humanos e materiais do PES para o patrulhamento do espaço circundante das escolas e dos percursos casa escola, se revela de uma importância extrema. Recuando um pouco no tempo ao ano de 2003, o número de agentes do PES era de 310; o número de viaturas era de 114 + 16 carros de patrulha; os motociclos eram de 49 e scooters de 38 (Sebastião e outros, 2004). Para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15 assistiu-se a uma diminuição ou estagnação do

investimento em recursos humanos e materiais (viaturas, motocicletas), com exceção das scooters que aumentaram ligeiramente, conforme demonstram os gráficos que apresentamos em seguida.

Gráfico nº 4- Recursos humanos da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

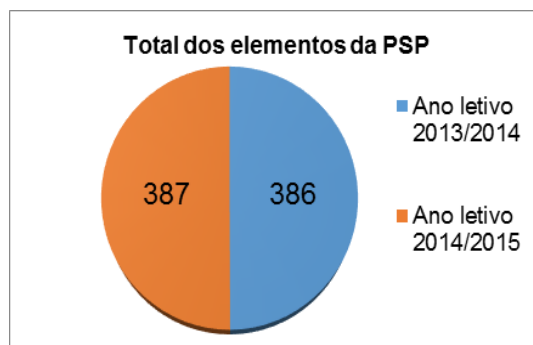


Gráfico nº 5 - Recursos materiais da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15



Gráfico nº6- Recursos materiais da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

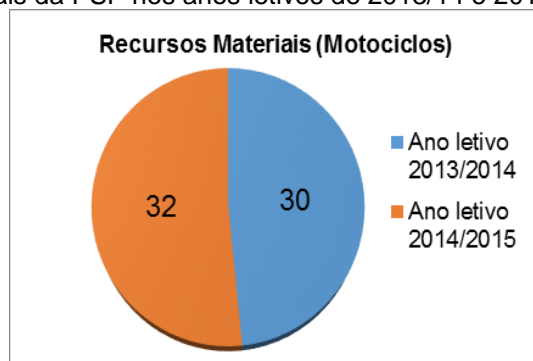
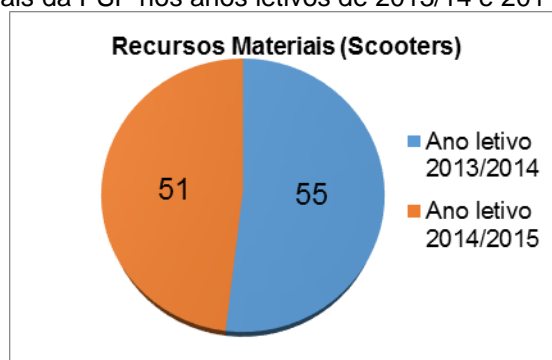


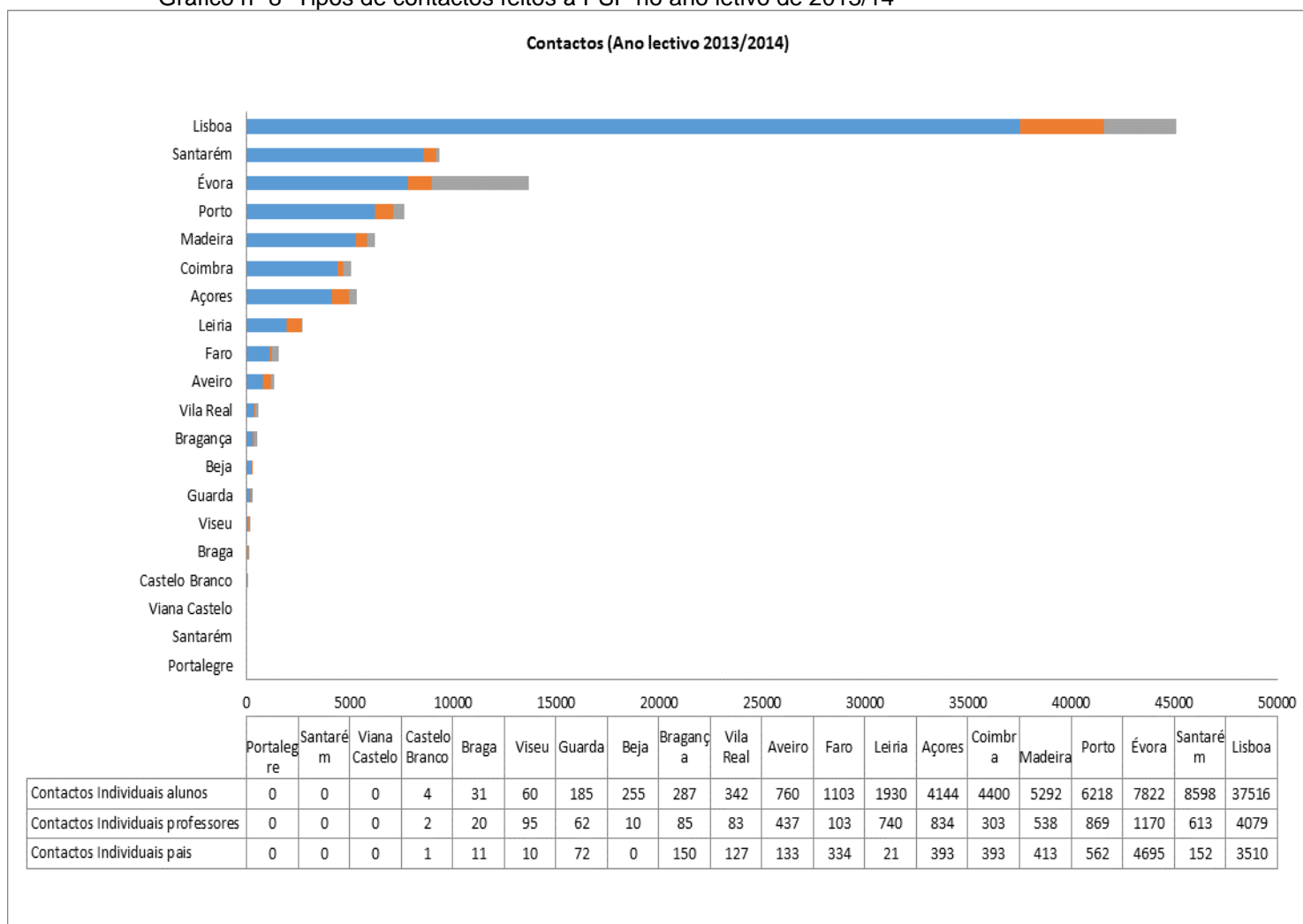
Gráfico nº 7- Recursos materiais da PSP nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15



Fonte: dados da PSP

De seguida iremos analisar no Gráfico nº 8, em termos territoriais, a distribuição geográfica de contactos individuais de alunos, de professores e pais, sobre a ocorrência de casos de violência, no ano letivo de 2013/14, não se distanciando dos valores anteriormente analisados pelo ME, verificando-se que foi o comando distrital de Lisboa que recebeu mais contactos por parte dos alunos (37 516) e professores (4 079) e, no que diz respeito ao contacto realizado pelos pais (4 695), foi o comando distrital de Évora o mais comprovado. Os comandos distritais de Setúbal e Porto também obtiveram valores expressivos, seguidos do comando regional da Madeira. Também podemos visualizar da tabela anexa ao Gráfico nº 8 que dos três tipos de contactos efetuados, são os alunos os que tomam mais a iniciativa de contactar a PSP relatando as situações de violência. Aferimos também que os comandos distritais de Portalegre, Santarém e Viana do Castelo não registaram qualquer contacto a qualquer nível. Por fim, podemos verificar da análise dos dados apresentados, que a totalidade dos contactos realizados são em grande número: contactos individuais dos alunos – 78 947; contactos individuais dos professores - 10 043; contactos individuais dos pais – 10 977. Também foram realizados tipos de contactos de outros profissionais perfazendo a sua totalidade de 5 738.

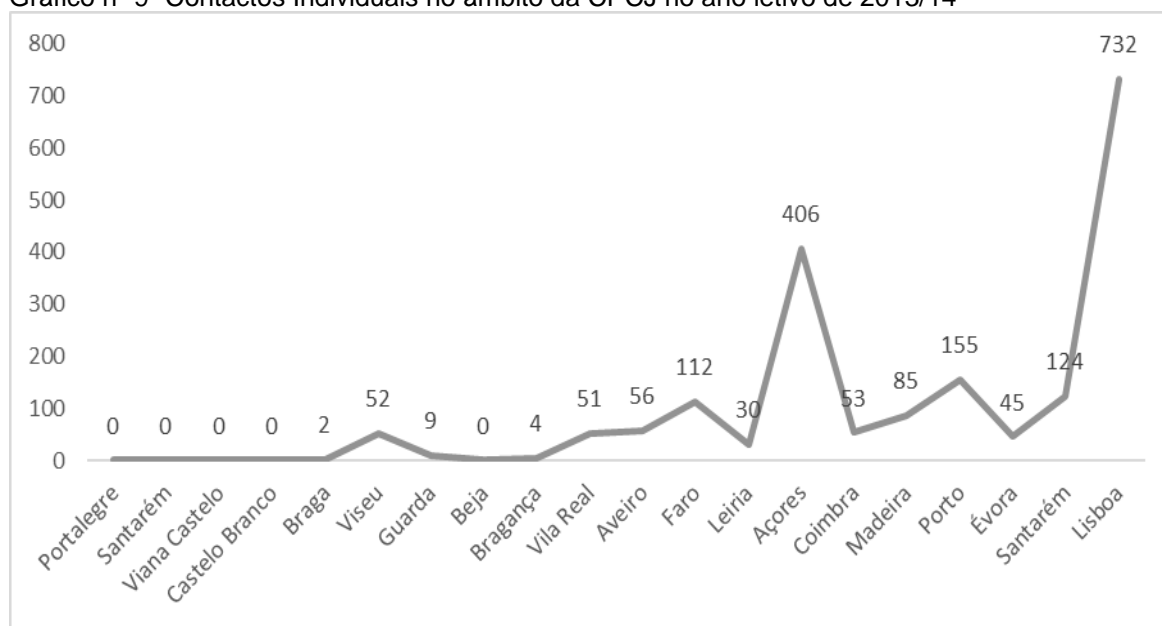
Gráfico nº 8- Tipos de contactos feitos à PSP no ano letivo de 2013/14



Fonte: dados da PSP

No Gráfico nº 9 verificamos que no ano letivo de 2013/14 os contactos individuais no âmbito da CPCJ tiveram mais expressão no comando distrital de Lisboa (732), seguido dos Açores (406) e do Porto (155). De notar que estes comandos também apresentaram elevado número de contactos individuais anteriormente referidos (contactos dos alunos, professores e pais).

Gráfico nº 9- Contactos Individuais no âmbito da CPCJ no ano letivo de 2013/14



Fonte: dados da PSP

O registo de ocorrências arroladas pela PSP são, desde o ano letivo de 2000/01, tratadas segundo o mesmo tipo de instrumento. A Tabela nº 4 patenteia a evolução das ocorrências nos estabelecimentos escolares de intervenção do PES, nos anos letivos de 2010/11 a 2014/15, de acordo com os dados dos RASIs.

Nos anos letivos de 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015 as ocorrências de natureza criminal representaram um aumento de 22%, uma diminuição de 0,66%, um aumento de 11,04%, um aumento de 8,1% e um aumento de 1,8%, em relação ao ano letivo anterior, respetivamente, de acordo com os dados dos RASIs de cada ano referido.

Tabela nº 4- Registo de ocorrências entre os anos letivos de 2010/11 e 2014/15

	Ano letivo				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Ocorrências/participações criminais	4 284	4 191	4 489	3 888	3 930
Ocorrências/participações não criminais	1 478	1 533	1 867	1 473	1 818
Total de ocorrências	5 762	5 724	6 356	5 361	5 748

Fonte: RASI 2010/11; 2011/12; 2012/13; 2013/14 e 2014/15

No ano letivo 2014/2015 foram participadas 3 930 ocorrências criminais em contexto escolar, estando aqui incluídas as ocorrências escrutadas no interior, nas

imediações dos estabelecimentos de ensino e no percurso casa – escola. Em relação ao ano letivo anterior (2013/2014), registou-se um aumento do número de participações (42), o que representou uma variação de +1%.

No que respeita ao tipo de ocorrências verificadas nas escolas e de acordo com a Tabela nº 5, as “ofensas corporais” (1 352; 1 350) e os “furtos” (1 006; 1 046), nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15 respetivamente, foram os crimes mais participados. Por outro lado, a “ameaça de bomba” (14; 20), nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15 respetivamente, foi o ilícito com menos expressão numérica.

Tabela nº 5- Tipo de ocorrências criminais verificadas nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

Tipo de ocorrência criminal	Ano letivo	
	2013/14	2014/15
Roubo	265	209
Ameaça de bomba	14	20
Furto	1006	1046
Posse/ Uso de arma	49	52
Vandalismo/Dano	229	230
Injúrias/Ameaças	557	565
Ofensas corporais	1352	1350
Tráfico de estupefacientes	57	65
Ofensas sexuais	91	104
Outras	268	289
Total de ocorrências	3 888	3 930

Fonte: dados da PSP

Na Tabela nº 6 constatamos que a categoria “Outras” é a ocorrência não criminal que possui uma maior frequência tanto para 2013/14 com 916, como para 2014/15 com 1162, destacando-se significativamente das restantes: em segundo lugar registou-se a “Perturbação das atividades escolares” com 281 ocorrências em 2013/14 e 342 ocorrências em 2014/15; segue-se a “Posse/Consumo de estupefacientes” com 271 ocorrências para 2013/14 e 303 ocorrências para 2014/15. Por fim, quanto aos “Acidentes de viação”, embora tenham-se verificado apenas 5 e 11 ocorrências, respetivamente nos anos 2013/14 e 2014/15, houve um aumento de 3,4% para 6,1% aproximadamente.

Tabela nº 6- Tipo de ocorrências não criminais verificadas nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

Tipo de ocorrência não criminal	Ano letivo	
	2013/2014	2014/15
Acidente de viação	5	11
Perturbação das atividades escolares	281	342
Posse/Consumo de estupefacientes	271	303
Outras	916	1162
Total de ocorrências	1473	1818

Fonte: dados da PSP

A desagregação das ocorrências criminais e não criminais em locais situados no interior e exterior da escola, permite realizar observações interessantes. Podemos encontrar variações consideráveis que mostram discrepâncias importantes a este nível.

Pela leitura dos registos existentes nos RASIs de 2010/11; 2011/12; 2012/13, 2013/14 e 2014/15 (não esquecer, como foi referido anteriormente, que estes dados referem-se ao conjunto GNR + PSP), podemos concluir que há uma tendência geral de aumento das ocorrências registadas. Assim, apurámos que as ocorrências criminais no interior da escola apresentaram os seguintes valores: 2919; 2790; 2999; 3324; 3400 dos casos respetivamente nos anos referidos, enquanto que as ocorrências criminais no exterior da escola representavam 1365; 1401; 1490; 1530; 1368 dos casos respetivamente para os anos em causa. De acordo com as anotações transmitidas nos RASIs, atestamos que a maioria das ocorrências criminais que acontecem no interior da escola são de difícil intervenção por parte dos agentes policiais.

Relativamente aos dados que a PSP nos forneceu (via email), apurámos que é no exterior da escola que as ocorrências criminais são mais significativas, 68,5% e 71% respetivamente para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, representando uma variação de +2,5%. Quanto às ocorrências criminais no interior da escola, constata-se que houve uma diminuição de 31,5% para 29% nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15 respetivamente.

Gráfico nº 10- Local das ocorrências criminais no ano letivo 2013/14



Gráfico nº 11- Local das ocorrências criminais no ano letivo 2014/15



Fonte: dados da PSP

Relativamente às ocorrências não criminais, verificou-se uma inversão da tendência do ano letivo de 2013/14 para o ano letivo de 2014/15. Assim, é no exterior da escola que as ocorrências não criminais são mais significativas no ano letivo de 2013/14 (54%), descendo para 43% no ano letivo de 2014/15. Quanto às ocorrências não criminais no interior da escola, constata-se que houve um aumento de 46% para 57%, nos anos letivos de 2013/14 para 2014/15.

Gráfico nº 12 – Local das ocorrências não criminais no ano letivo 2013/14

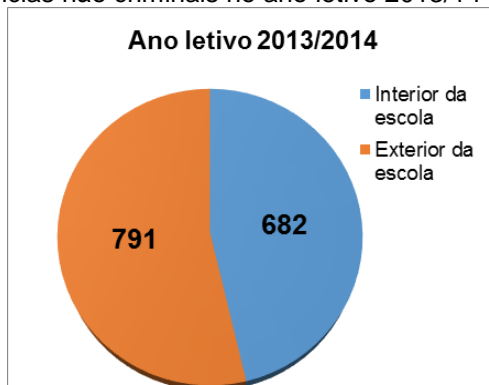


Gráfico nº 13– Local das ocorrências não criminais no ano letivo 2014/15



Fonte: dados da PSP

Para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, a PSP efetuou cerca de 77 e 62 detenções de suspeitos respetivamente, pertencentes a ocorrências em áreas escolares. O tipo de comportamento desviante mais evidenciado foi, em ambos os anos, a “Posse/Consumo de estupefacientes”, representando cerca de 50% e 42% respetivamente.

Tabela nº 7- Número de detenções efetuadas pela PSP por tipo de ocorrência em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

Tipo de ocorrência	Ano letivo	
	2013/2014	2014/2015
Roubo	4	2
Ameaça de bomba	0	0
Furto	4	3
Posse/Uso de arma	11	3
Vandalismo/Dano	0	0
Injúrias/Ameaças	1	2
Ofensas corporais	2	2
Posse/Consumo de estupefacientes	38	26
Ofensas sexuais	2	0
Outras	15	24
Total de ocorrências	77	62

Fonte: dados da PSP

Quanto às vítimas, é possível realizarmos algumas observações pertinentes. A partir das quatro Tabelas seguintes (nºs 8, 9, 10 e 11) com informações relativas ao tipo de vítimas sujeitas a atos de violência para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, podemos distinguir os professores, alunos, auxiliares de educação e outros.

A totalidade de registos nos quatro tipos de vítimas foi de 2905 e 2818 casos, respetivamente para os anos referidos. Foi a categoria alunos a que registou um maior número de ações violentas (75% e 73%), seguindo-se os outros (10,7% e 11,5%), os professores (10% e 10,3%) e, por último, os auxiliares de educação (4,2% e 5,3%) para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, respetivamente. Verificou-se um desagravamento dos registos de violência por parte das vítimas –alunos- e um agravamento nos registos para as restantes vítimas. Tal facto poderá corresponder, em grande parte, à “aposta no reforço da presença e da visibilidade das Forças de Segurança, na qualidade da ação de polícia e no bom relacionamento entre os seus agentes e a comunidade escolar”, bem como à maior consciencialização das direções das escolas, encarregados de educação e alunos para as questões de segurança, tendo como resultado o aumento de participações às autoridades policiais (RASI, 2012, p.380).

Em relação aos alunos e aos professores, se considerarmos as vítimas de agressão por género, verificamos que existem algumas diferenças. No que respeita aos estudantes, os alunos prioritariamente eram do sexo masculino, 63,3% e 61,1%, contra 36,7% e 38,9% do sexo feminino, para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, respetivamente, com idades iguais ou inferiores a 15 anos em ambos os sexos. Relativamente aos professores, verificou-se no ano letivo 2013/14 uma igual repartição em termos de género, subindo no sexo feminino para 54,3% contra 45,7% para o sexo masculino, para o ano letivo de 2014/15. Nos auxiliares de educação verifica-se o oposto da categoria professores: no ano letivo 2013/14 predomina o sexo feminino com 59,4% das ocorrências de violência (sexo masculino – 40,6%) e no ano letivo de 2014/15 ocorre uma igual repartição em termos de género. Para a categoria “outros” analisamos que o valor mais elevado das ocorrências se regista no sexo feminino (69,8% e 68,8%, respetivamente em 2013/14 e 2014/15) e com maior incidência nas idades situadas entre os 16 e 64 anos.

Nos professores e auxiliares de educação, é no escalão etário dos 25-64 anos, para ambos os géneros e anos letivos que prepondera o registo de ocorrências destes atos. No que diz respeito à área escolar das ocorrências de violência, em todas as situações registadas e em ambos os anos letivos, verificou-se que ocorrem no seu interior à exceção da vítima “outros”, que ocorrem no seu exterior para idades iguais ou superiores a 16 anos (com maior incidência entre os 25 e 64 anos).

Tabela nº 8- Registo de Vitimas - Alunos (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

	Ano letivo 2013/2014		Total	Ano letivo 2014/2015		Total
	Interior da escola	Exterior da escola		Interior da escola	Exterior da escola	
Masculino						
<=15	696	275	971	688	228	916
16-24	228	182	410	183	157	340
Total	971	410	1381	871	385	1256
Feminino						
<=15	419	180	599	457	157	614
16-24	132	71	203	102	83	185
Total	551	251	802	559	240	799

Fonte: dados da PSP

Tabela nº 9– Registo de Vitimas - Professores (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

	Ano letivo 2013/2014		Total	Ano letivo 2014/2015		Total
	Interior da escola	Exterior da escola		Interior da escola	Exterior da escola	
Masculino						
16-24	2	0	2	5	2	7
25-64	113	14	127	99	9	108
>=64	12	3	15	16	2	18
Total	127	17	144	120	13	133
Feminino						
16-24	5	0	5	7	1	8
25-64	118	16	134	130	15	145
>=64	4	1	5	3	2	5
Total	127	17	144	140	18	158

Fonte: dados da PSP

Tabela nº 10- Registo de Vitimas - Auxiliar de Educação (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

	Ano letivo 2013/2014		Total	Ano letivo 2014/2015		Total
	Interior da escola	Exterior da escola		Interior da escola	Exterior da escola	
Masculino						
16-24	2	1	3	1	0	1
25-64	33	7	40	53	2	55
>=64	7	0	7	18	0	18
Total	42	8	50	72	2	74

Feminino						
16-24	4	0	4	3	0	3
25-64	55	11	66	56	6	62
>=64	3	0	3	7	2	9
Total	62	11	73	66	8	74

Fonte: dados da PSP

Tabela nº 11- Registo de Vítimas – Outros (por escalão etário e sexo) em áreas escolares nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15

	Ano letivo 2013/2014		Total	Ano letivo 2014/2015		Total
	Interior da escola	Exterior da escola		Interior da escola	Exterior da escola	
Masculino						
<=15	10	1	11	4	2	6
16-24	2	12	14	4	9	13
25-64	29	39	68	34	43	77
>=64	0	4	4	2	3	5
Total	41	56	97	44	57	101
Feminino						
<=15	9	1	10	7	3	10
16-24	3	95	98	3	102	105
25-64	51	52	103	52	51	103
>=64	1	2	3	0	5	5
Total	64	150	214	62	161	223

Fonte: dados da PSP

De acordo com os valores retirados dos RASIs para os anos letivos de 2010/2011 a 2014/2015, analisámos que em termos territoriais a dispersão de ocorrências não se distancia significativamente dos valores anteriormente discutidos, mantendo-se o realce para as zonas mais urbanizadas.

Assim, por ordem decrescente, Lisboa, Porto, Setúbal e Aveiro são os distritos com maior número de ocorrências nos anos letivos de 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013; no ano letivo 2013/14 Faro ultrapassou Aveiro e passou para 4º lugar; por fim no ano letivo 2014/15 Aveiro passou para 3º lugar e Setúbal para 4º.

Em última análise, verificamos que houve um aumento de ocorrências do ano letivo de 2010/11 (5509) para o ano letivo 2014/15 (7120), ou seja, um aumento de 29% em cinco anos letivos.

Gráfico nº 14- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2010/11

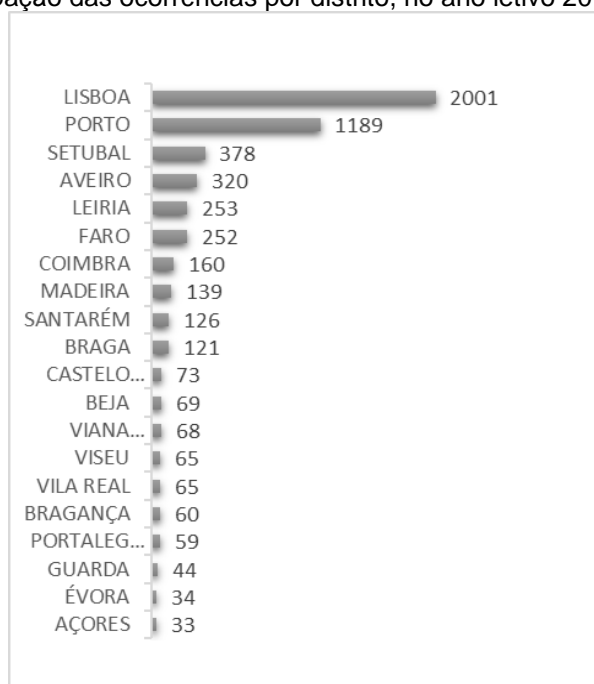
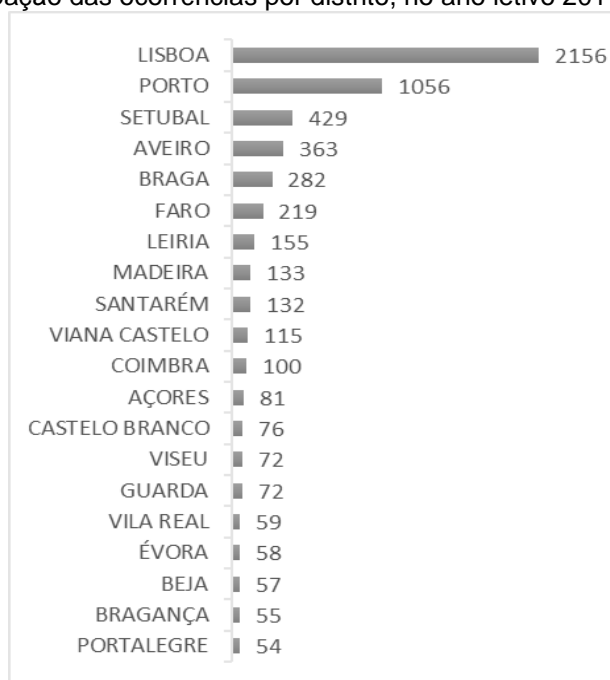


Gráfico nº 15- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2011/12



Fonte: RASI 2010/11 e 2011/12

Gráfico nº 16- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2012/13

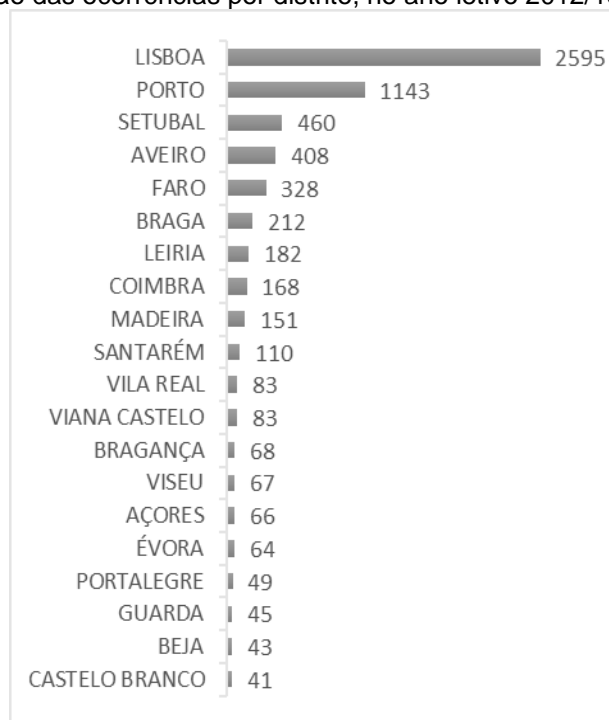
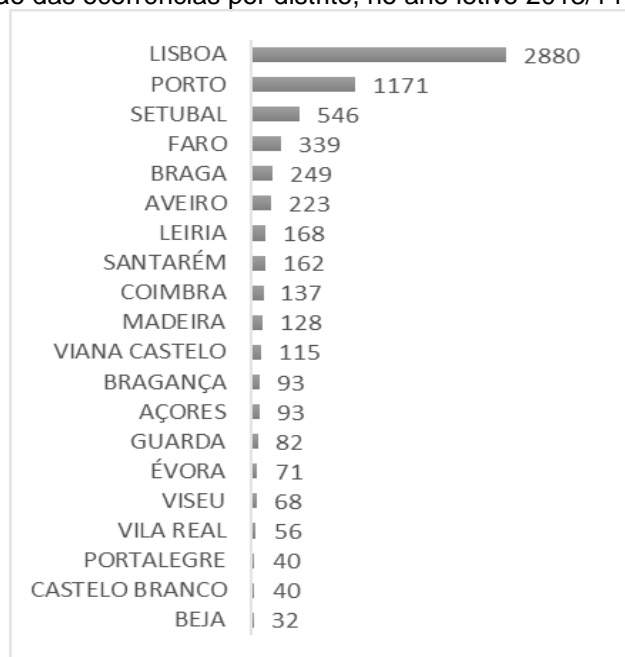


Gráfico nº 17- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2013/14



Fonte: RASI 2012/13 e 2013/14

Gráfico nº 18 – Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo 2014/15



Fonte: RASI 2014/15

A PSP e a GNR em colaboração com as autarquias e as escolas, promoveram, nos estabelecimentos de ensino, ações de sensibilização e formação harmonizadas para diversos grupos etários e níveis de ensino, em distintas áreas. De acordo com o RASI de 2011, as forças da PSP integradas no Programa Escola Segura, edificam o primeiro tipo de atuação policial observável junto da população escolar, executando ações de prevenção criminal, bem como ações educativas e de sensibilização.

Neste âmbito, segundo os RASIs de 2010/2011 a 2014/15, apuramos um conjunto de informações relativas às ações de sensibilização/informações junto da comunidade educativa, promovidas pela PSP e GNR, que passamos a descrever:

a) no ano letivo 2010/11 foram realizadas pelos vários comandos distritais um total de 16 489 ações de sensibilização/informação junto das comunidades educativas (RASI, 2011);

De acordo com o relatório de atividades de 2011 da PSP constatou-se que as ações com maior predomínio foram a “Prevenção e educação rodoviária” com 1 468, representando 30%, seguindo-se o “*Bullying*” com 665 ações, representando 14%, e em terceiro lugar o “Álcool e Droga” com 516 ações, representando 11%;

b) durante o ano letivo 2011/12 foram realizadas na sua totalidade 17 030 ações direcionadas à comunidade escolar, envolvendo sessões de sensibilização e informação, demonstrações, exercícios de prevenção e visitas a instalações das Forças de Segurança (RASI, 2012);

c) no ano letivo 2012/13 foram realizadas 14 052 ações de sensibilização, abrangendo vários temas, entre outros, prevenção rodoviária, segurança na rua, prevenção do consumo de estupefacientes, educação ambiental, prevenção da delinquência, maus tratos, *bullying* e *ciberbullying* (RASI, 2013);

d) no ano letivo 2013/14 foram realizadas 19 409 ações de sensibilização direcionadas à comunidade escolar, envolvendo sessões de sensibilização e informação, demonstrações e visitas a instalações das Forças de Segurança (RASI, 2014);

e) durante o ano letivo 2014/15 foram realizadas na sua totalidade 18 986 ações sobre diversas temáticas (RASI, 2015).

Segundo as informações disponibilizadas pela PSP, estas Forças de Segurança realizaram para os anos letivos de 2013/14 e 2014/15 ações de sensibilização relativamente à temática “*Bullying*” e “Violência na escola”, conforme os valores dos Gráficos nº 19, nº 20, nº 21 e nº 22, respetivamente. Da sua análise constatamos que no ano letivo de 2013/14 foram realizadas 1 071 ações de sensibilização sobre o tema “*Bullying*”, e no ano letivo de 2014/15 foram realizadas 816 ações (diminuição de 255 ações), sendo nos comandos distritais de Lisboa e Porto onde se verifica o seu maior número em ambos os anos. Tal facto poderá estar relacionado com o número elevado de participações das ocorrências que ocorrem nestas zonas e que são visíveis nos Gráficos nº 14 a 18.

Verifica-se também que, a nível geral, do ano de 2013/14 para o ano 2014/15 houve uma diminuição do número das ações de sensibilização nas zonas onde apresentaram maior expressão em 2013/14 e, ao invés, verificou-se um aumento do número das ações de sensibilização nas zonas onde em 2013/14 era diminuto.

Gráfico nº 19- Ações de sensibilização – *Bullying*, para o ano letivo de 2013/2014

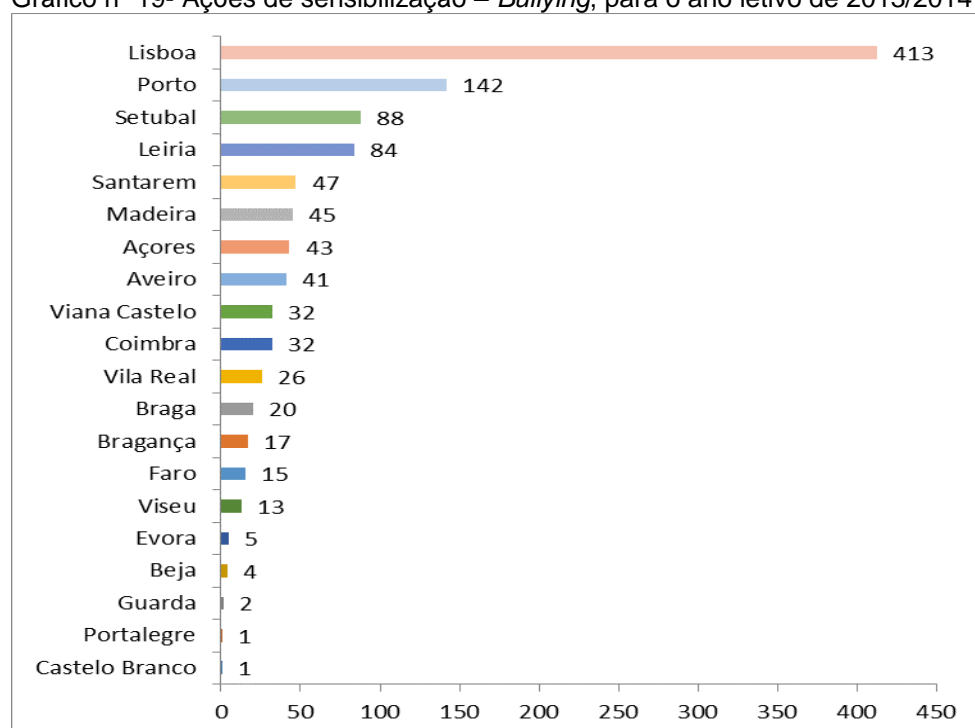
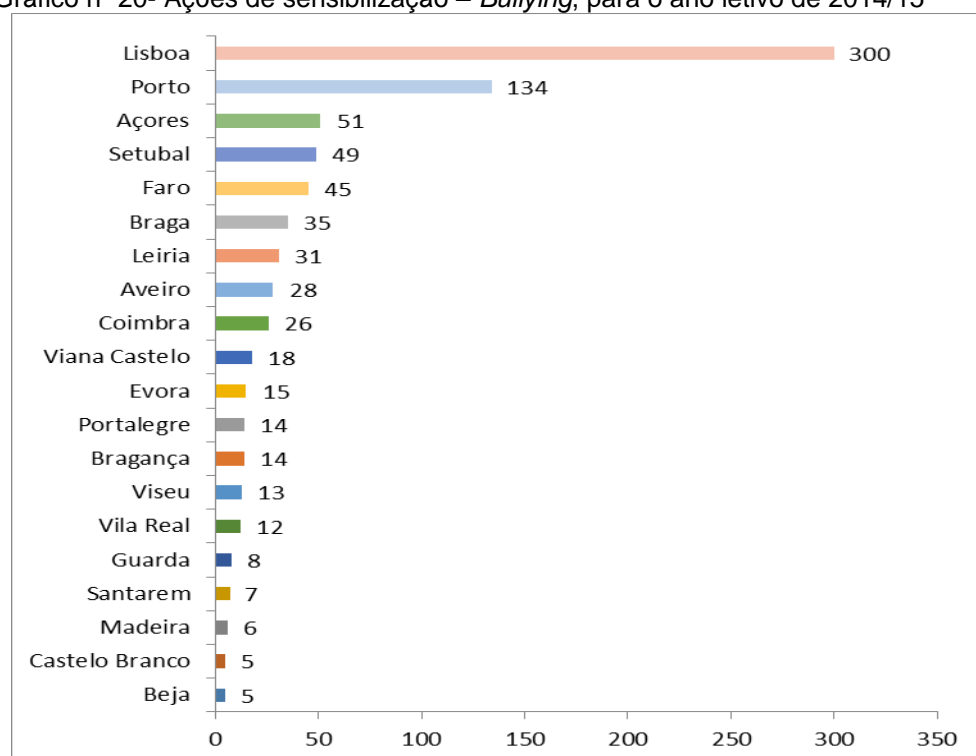


Gráfico nº 20- Ações de sensibilização – *Bullying*, para o ano letivo de 2014/15



Fonte: dados da PSP

Relativamente às ações de sensibilização sobre o tema “Violência na escola”, constatou-se que no ano letivo de 2013/14 foram realizadas 97 ações de sensibilização e

no ano letivo de 2014/15 foram realizadas 87 ações (diminuição de 10 ações), sendo nos comandos distritais de Lisboa e Porto onde se verifica o seu maior número, em ambos os anos. A mesma conclusão se poderá estabelecer com o número elevado de participações das ocorrências que ocorrem nestas zonas e que mais uma vez são visíveis nos Gráficos nºs 14 a 18. Também aqui se verifica que não existe qualquer ação de sensibilização sobre a “Violência na escola” em ambos os anos letivos em determinados comandos distritais, nomeadamente na maioria das zonas do Alentejo e Interior do país.

Gráfico nº 21- Ações de sensibilização – Violência na escola, para os anos letivos de 2013/2014

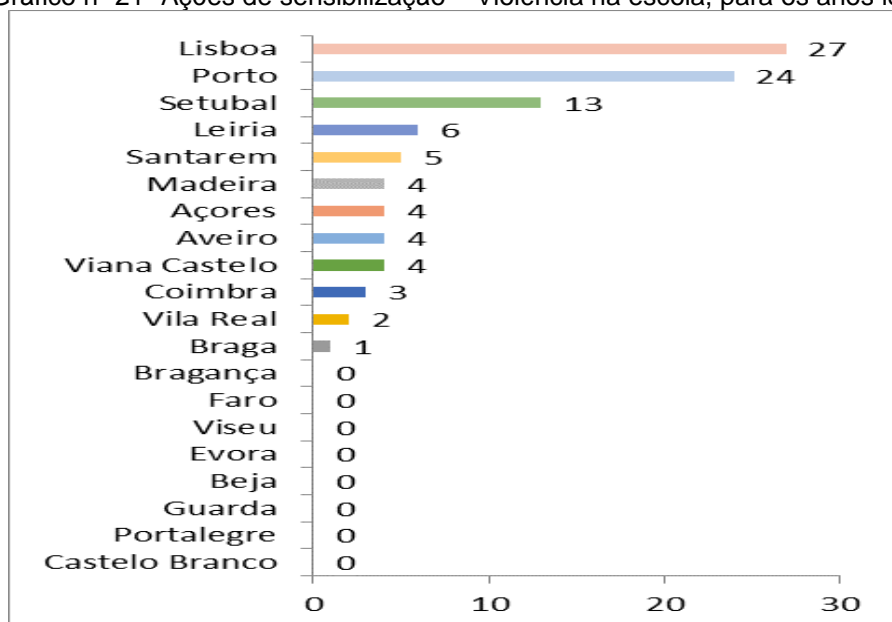
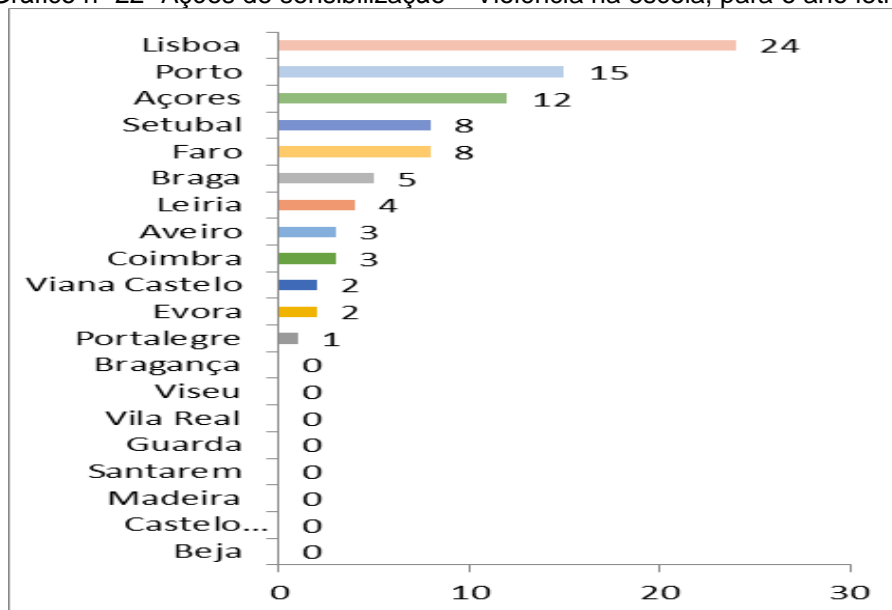


Gráfico nº 22- Ações de sensibilização – Violência na escola, para o ano letivo de 2014/15



Fonte: dados da PSP

Relativamente ao registo de ocorrências inventariadas pela GNR verificamos que esta força policial apresenta algumas diferenças na classificação das categorias face à PSP apesar de as diretrizes de atuação derivarem do mesmo organismo. Por outro lado, os dados que nos foram disponibilizados apenas se referem a Portugal Continental.

Assim, a “Posse/Consumo de estupefacientes” é registada nas ocorrências não criminais na PSP enquanto na GNR é registada nas ocorrências criminais; por outro lado a PSP regista nas ocorrências criminais o “Tráfico de estupefacientes” – não sabemos se a GNR considera que este item está englobado na “Posse/Consumo de estupefacientes”. Também a PSP possui a categoria “Ofensas corporais”, enquanto a GNR regista esta categoria com a designação de “Ofensas à integridade física”. Por fim, no ano letivo 2014/15 a GNR introduziu uma nova categoria - “Outras”- nas ocorrências não criminais que inclui o “*Bullying*”, “*Cyberbullying*”, “Consumo de droga” e “Consumo de álcool”. Por esta razão não é possível proceder-se a uma análise comparativa, quer a nível nacional ou local.

A Tabela nº 12 mostra a evolução das ocorrências nos estabelecimentos escolares de intervenção do PES, nos anos letivos de 2011/12; 2012/13; 2013/14 e 2014/15, segundo os dados da GNR.

Nos anos letivos de 2011/2012 a 2014/2015 as ocorrências de natureza criminal representaram uma diminuição em valores absolutos do número de ocorrências (com exceção do ano letivo de 2013/14 que aumentou), porém, as ocorrências de natureza não criminal representaram um aumento em valores absolutos (com exceção do ano letivo de 2012/13 que diminuiu), especialmente no ano de 2014/15 que conheceu um aumento brutal.

Tabela nº 12- Registo de ocorrências entre os anos letivos de 2011/12 e 2014/15

	Ano letivo			
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Ocorrências/participações criminais	1 014	950	970	838
Ocorrências/participações não criminais	74	58	83	359
Total de ocorrências	1 088	1 008	1 053	1 197

Fonte: dados da GNR

No que respeita ao tipo de ocorrências verificadas nas escolas, e de acordo com a Tabela nº 13, as “Ofensas à integridade física” e os “Furtos” nos anos letivos de 2011/12 a 2014/15, foram os crimes mais participados. Por outro lado, a “Ameaça de bomba” foi o

ilícito com menos expressão numérica nos anos letivos em análise. Observando a Tabela nº 5 sobre este tipo de estudo efetuado pela PSP nos anos letivos 2013/14 e 2014/15, encontramos também estas duas categorias com frequência mais elevada, embora seja de referir que os valores da GNR são significativamente mais baixos.

Tabela nº 13- Tipo de ocorrências criminais verificadas entre os anos letivos de 2011/12 e 2014/15

Tipo de ocorrência criminal	Ano letivo			
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Roubo	22	36	22	16
Ameaça de bomba	4	6	8	6
Furto	301	273	256	215
Posse/ Uso de arma	30	14	23	16
Vandalismo/Dano	71	84	40	45
Injúrias/Ameaças	112	97	112	123
Ofensas integridade física	309	262	313	258
Posse/Consumo estupefacientes	47	45	62	39
Ofensas sexuais	36	42	51	36
Outras	82	91	83	84
Total de ocorrências	1 014	950	970	838

Fonte: dados da GNR

Na Tabela nº 14 podemos ver que a ocorrência não criminal que possui maior frequência em todos os anos em estudo é a categoria “Perturbação das atividades escolares”, destacando-se significativamente da categoria “Acidente de viação”, que se tem mantido relativamente estável. Há exceção do ano letivo de 2012/13, tem-se confirmado um incremento das “Perturbação das atividades escolares”, aumentando substancialmente do ano letivo de 2013/14 (78) para o ano letivo de 2014/15 (134), ou seja, um aumento de 56 ocorrências.

Foram introduzidas pela GNR no ano letivo 2014/15 novas categorias que nos anos anteriores possivelmente eram integradas noutras categorias. Assim, tal como referido anteriormente, a categoria “Outras” inclui o “*Bullying*”, “*Cyberbullying*”, “Consumo de droga” e “Consumo de álcool”, elevando significativamente o número das ocorrências não criminais - “Outras”. Nesta nova categoria depreendemos que o “Consumo de droga” é a que apresenta um valor mais elevado (110) seguida do “*Bullying*” (71) e do “*Cyberbullying*” (33). É de notar que se juntarmos o “*Bullying*” e o “*Cyberbullying*” perfazemos um total de 104 ocorrências, o que demonstra um número bastante elevado.

Averigua-se que nas ocorrências criminais estava incluída até 2013/14 a categoria “Posse/Consumo estupefacientes” e, no ano seguinte (2014/15) verificou-se uma mudança para as ocorrências não criminais na categoria “Consumo de droga”. Deste modo, fica no ar a dúvida se existe uma duplicação de registo ou se, uma vez que o seu valor diminui no ano letivo de 2013/14 para o ano letivo de 2014/15 de 62 para 39 (- 23), respetivamente (nas ocorrências criminais), haverá apenas o seu registo nas ocorrências não criminais.

Tabela nº 14- Tipo de ocorrências não criminais verificadas entre os anos letivos de 2011/12 e 2014/15

Tipo de ocorrência não criminal	Ano letivo			
	2011/12	2012/13	2013/2014	2014/15
Acidente de viação	7	5	5	6
Perturbação das atividades escolares	67	53	78	134
Outras:				
➤ <i>Bullying</i>	-	-	-	71
➤ <i>Cyberbullying</i>	-	-	-	33
➤ Consumo de droga	-	-	-	110
➤ Consumo de álcool	-	-	-	5
Total de ocorrências	74	58	83	359

Fonte: dados da GNR

A decomposição das ocorrências criminais em locais situados no interior e exterior da escola, permite, de uma forma rápida, saber onde está presente o maior número de ocorrências, como se pode visualizar nos Gráficos nºs 23 a 26.

Pela leitura dos registos disponibilizados pela GNR nos anos letivos de 2011/12 a 2014/15, podemos concluir que há uma tendência geral para uma diminuição das ocorrências registadas no interior da escola (723; 642; 662 e 601, respetivamente), o mesmo acontecendo, embora não de forma tão vincada, no que concerne às ocorrências criminais no exterior da escola (291; 308; 308 e 237, respetivamente). É de salientar mais uma vez, que estes valores são menos expressivos dos que os fornecidos pela PSP, para a mesma análise.

Gráfico nº 23– Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2011/12

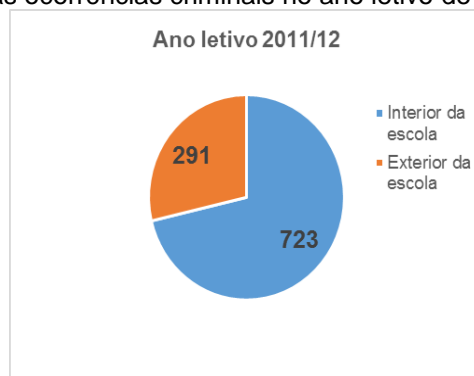


Gráfico nº 24– Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2012/13

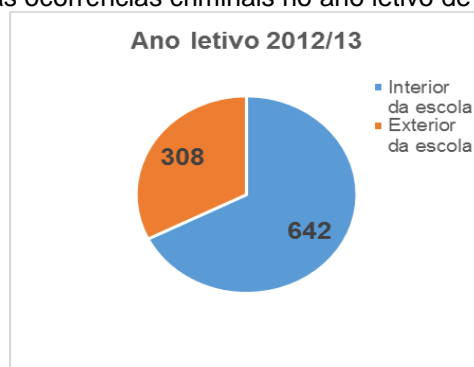


Gráfico nº 25 – Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2013/14



Gráfico nº 26– Local das ocorrências criminais no ano letivo de 2014/15



Fonte: dados da GNR

De acordo com os valores facultados pela GNR para os anos letivos de 2011/2012 a 2014/2015, examinámos que em termos territoriais a dispersão de ocorrências não se afasta significativamente dos valores disponibilizados pela PSP, mantendo-se o relevo para as zonas mais urbanizadas.

Assim, encontramos nos 3 primeiros lugares, Lisboa, Setúbal e Porto com maior número de ocorrências nos anos letivos de 2011/2012 a 2014/15: verificamos que tendencialmente o distrito do Porto ocupa a 3ª posição enquanto o distrito de Lisboa e Setúbal intercalam a 1ª posição. Mais uma vez existe semelhança com os dados analisados da PSP, uma vez que eram precisamente estes três distritos os que registaram maior frequência de ocorrências, embora com números bastantes mais categóricos.

Gráfico nº 27- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2011/12

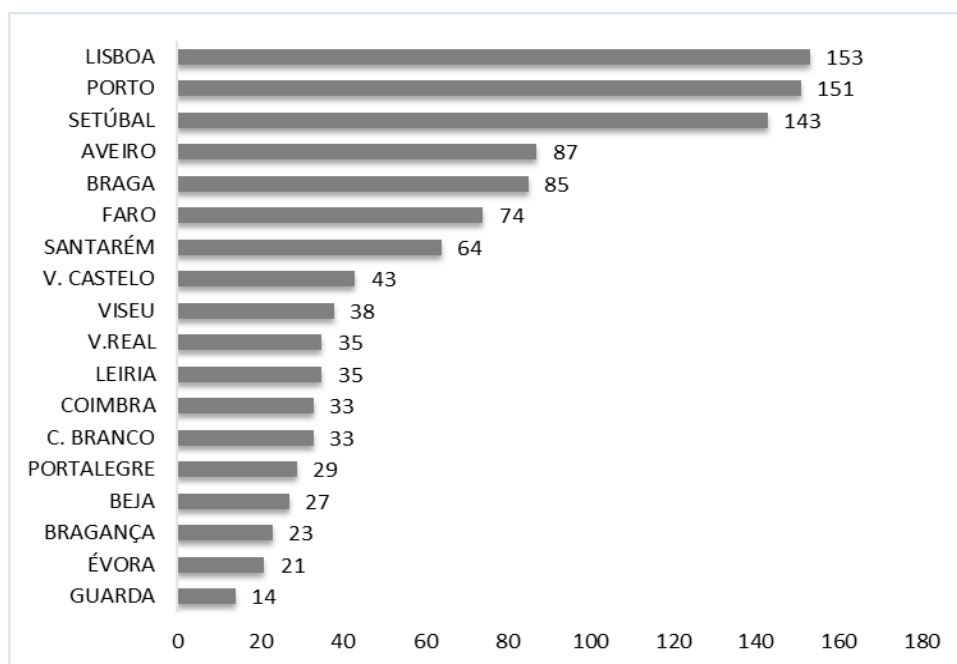


Gráfico nº 28- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2012/13

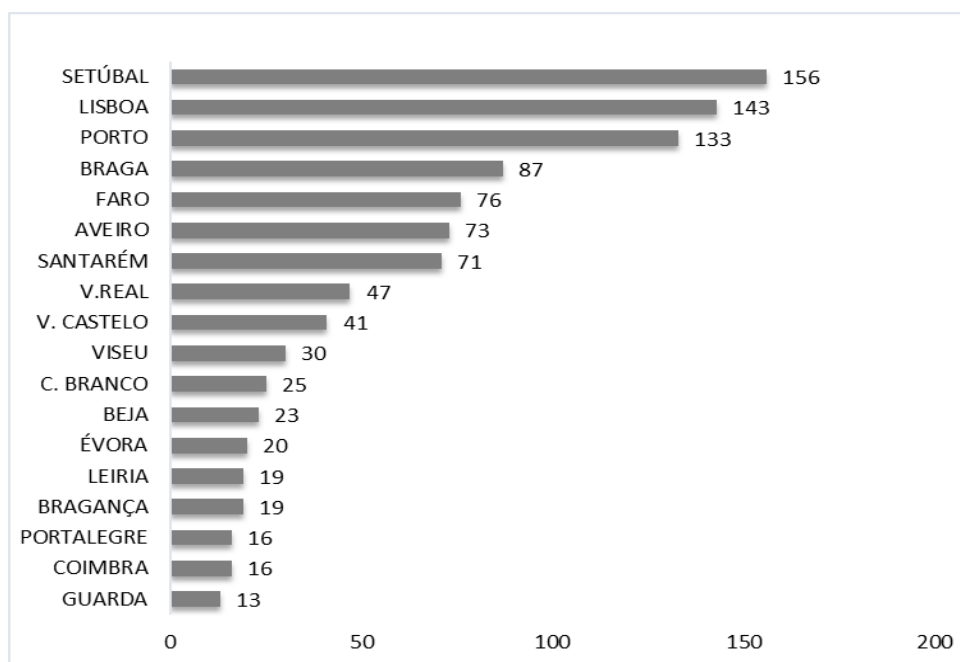


Gráfico nº 29- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2013/14

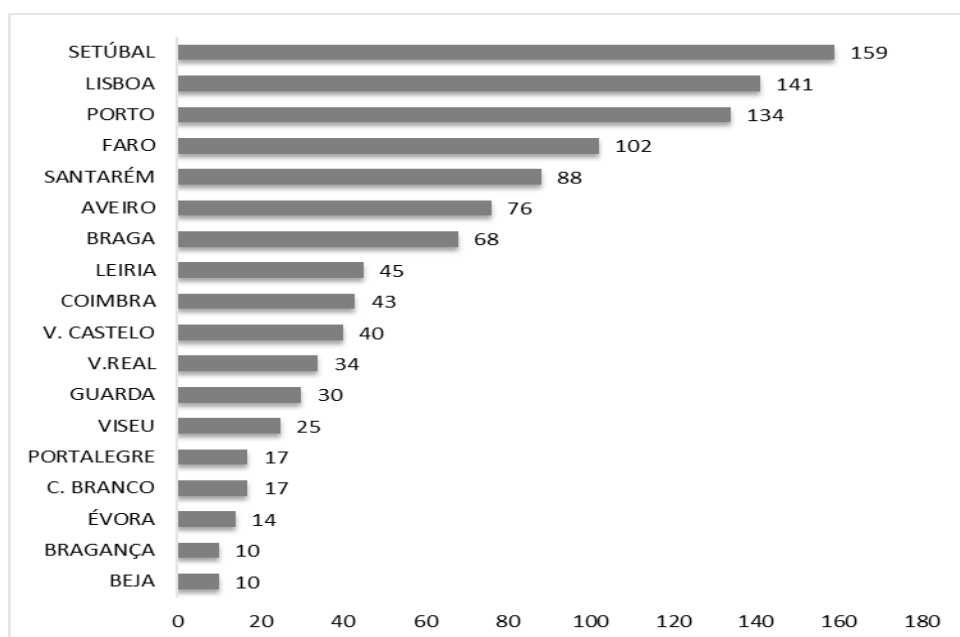
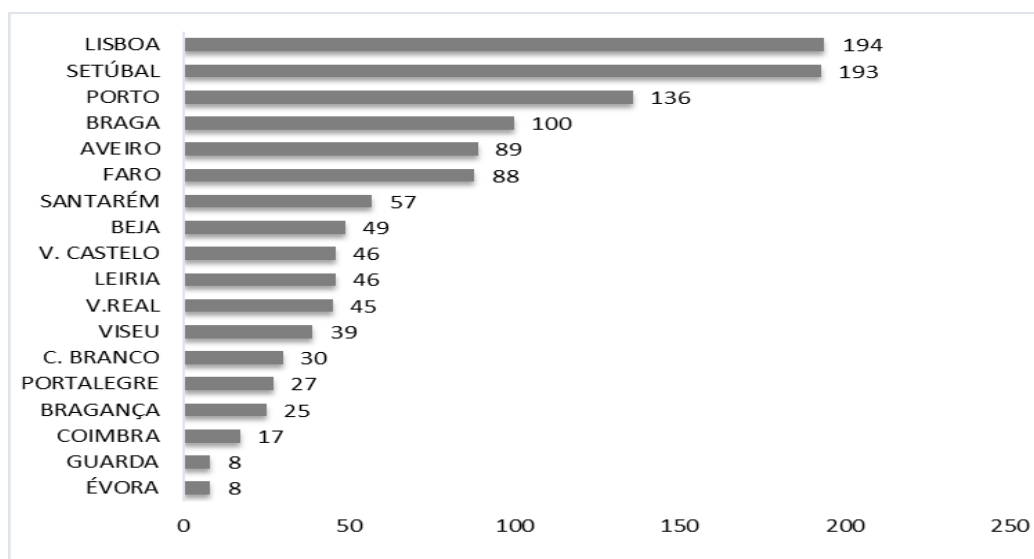
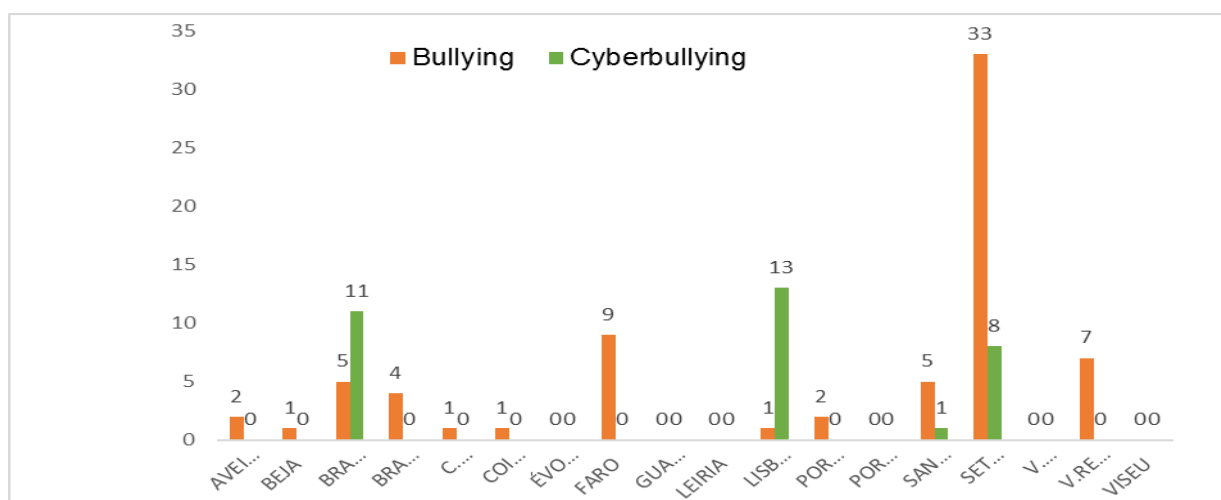


Gráfico nº 30- Participação das ocorrências por distrito, no ano letivo de 2014/15



Fonte: dados da GNR

A GNR registou, no ano letivo 2014/15, dados relativos à prática de *Bullying* e *Cyberbullying*. Também aqui se confirma que é na zona de Setúbal que existe um maior número de casos de *Bullying* (33), seguido de Faro (9) e Vila Real (7). Relativamente ao *Cyberbullying*, é em Lisboa que se verifica maior incidência (13), seguido por Braga (11) e por fim Setúbal (8). É de salientar que Setúbal representa cerca de 39,5% de ambas as ocorrências, o que revela números bastante elevados num universo de 18 distritos.

Gráfico nº 31- Participação das ocorrências relativas ao *Bullying* e *Cyberbullying* por distrito, no ano letivo 2014/15

Fonte: dados da GNR

No ano letivo de 2014/15 a GNR realizou várias ações de sensibilização quer a nível individual quer a nível de grupo. Pode-se ler na Tabela nº 15 que a ação que mais envolveu estas forças policiais relaciona-se com o tema “Prevenção e Criminalidade” com uma totalidade de 18 913 ações. Relativamente à violência, as ações de sensibilização foram as que ocuparam a 3ª posição com 1818 ações.

Tabela nº 15- Tipo de ações de sensibilização no ano letivo de 2014/15

TEMA	Ações em Grupo	Ações Individuais
Prevenção Criminalidade	2 069	16 844
Violência	1 201	617
Prevenção Rodoviária e Mobilidade	2 819	7 173
Internet Segura	1 332	169
Direitos Humanos	234	24
Cidadania e Não-Discriminação	228	368
Redução dos Comportamentos Aditivos e das dependências	761	19
Educação Ambiental	243	23
Interlocutor Local de Segurança	105	20
Segurança transportes públicos	32	1 5373
Segurança na Residência	338	5 914
Tráfico de Seres Humanos	5	14
TOTAIS	9 367	46 558

Fonte: dados da GNR

Concluimos que apesar das diferenças em termos metodológicos respeitantes à recolha de informações pelos distintos organismos, PSP e GNR ou pela DGEEC, permitiu-nos realizar uma análise evolutiva e globalizante, uma vez que as informações das diferentes entidades complementam-se, possibilitando uma melhor compreensão da realidade destes fenómenos de violência que decorrem no espaço escolar.

CAPITULO 3- Metodologia de investigação

*“A investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com a intensão de compreensão ou explicação da realidade – do objeto de estudo”.
(Pardal e Correia, 2001, p. 14)*

Nos subcapítulos que a seguir apresentamos iremos apontar os pressupostos metodológicos utilizados para compreender e, conseqüentemente, dar resposta ao nosso problema em estudo, ou pergunta de partida (que apresentamos na introdução do nosso trabalho), que é a seguinte: **Quais as características do fenómeno do *bullying* no contexto escolar, no 3º ciclo do ensino básico, e de que forma a escola lida com o problema?**

Assim, é nosso desígnio perceber, através dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, as principais características da problemática do *bullying* e de que forma a escola previne e intervém nestas situações.

1. Opção metodológica: estudo de caso

Dada a diversidade de definições de metodologia, apresentamos a definição de Pardal e Lopes, para quem se trata de “um vocábulo utilizado com diversos sentidos (...). No uso corrente aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como as técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia” (2011, p.12). Os mesmos autores defendem ainda que este procedimento constitui um plano diretor em que existe uma série de intervenções/atuações dispostas em categorias diversificadas, com o fim de se atingirem objetivos definidos. Por fim, aludem que a metodologia é vista como um “farol” que guia a pesquisa, com normas bem precisas que, conjuntamente com uma criteriosa “seleção e articulação de técnicas”, possibilita o decurso da investigação (2011, p.12).

A metodologia de investigação consiste, assim, num processo de seleção das estratégias de investigação, que condiciona, por si só, a escolha do método e das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir, de modo metódico e sistémico. Para Hill e Hill “Uma investigação empírica é uma

investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar (...) podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas.” (2002, p.19). Por outro lado, os resultados de uma investigação deverão materializar, sempre que possível, a resposta às questões feitas primitivamente (Sampieri, Collado e Lucio, 2006).

No desenvolvimento do nosso trabalho de investigação, privilegiamos o estudo de caso como opção metodológica central. Num estudo de caso, explora-se um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde se recolhe informação detalhada e de forma intensiva. No parecer de Pardal e Lopes,

(...) viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e a métodos quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho (...), a algumas generalizações empíricas (...). “Os estudos de caso correspondem, em síntese, a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização (2011, p. 32).

Tendo em conta o seu caráter intensivo, o estudo de caso é uma opção metodológica adequada a uma investigação em que se procura saber como e porquê ocorrem determinados acontecimentos, no seu contexto natural (Yin, 1994). Assim, considerámos que esta seria a opção apropriada para este estudo, e delimitámos o caso a estudar o fenómeno do *bullying* entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico, no contexto da Escola Moranguinhos, no ano letivo de 2015/2016.

Tendo em conta esta opção, propomo-nos realizar uma investigação utilizando uma combinação do método qualitativo e do método quantitativo - método misto. O método quantitativo é utilizado sempre que a população se apresente como um conjunto relativo extenso de indivíduos, comparativamente aos quais se pretende identificar, caracterizar e explicar comportamentos médios ou dominantes, tendências gerais e números globais - ponto de vista macroscópico. Por seu turno, o método qualitativo utiliza uma abordagem localizada, procurando a compreensão de ações e motivações individuais ou de grupos relativamente restritos e a deteção de particularismos, o que corresponde a uma abordagem de análise microscópica.

Acreditamos que a conjugação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, é útil e vantajosa, como defendem vários autores. Com efeito, para Pardal e Lopes “A relação entre investigação quantitativa e qualitativa pode, com efeito, ocorrer em proveito da investigação sob diversas formas”; “(...) fazendo triangulação, ou seja, confronto de dados obtidos (...)”; e ainda “(...) aumenta o nível de conhecimento do fenómeno estudado” (2011, pp. 27-28). Para Bell “(...) se possível, deve ser feito um esforço para verificar e comparar resultados e, num estudo mais amplo, para usar mais de um método de recolha de dados. Este método de aproximação múltipla é conhecido como triangulação (...)” (2010, p. 97).

A triangulação surge, portanto, como uma técnica vocacionada para a construção de conhecimentos por meio de caminhos e visões diferentes sobre o mesmo fenómeno e que, depois, mediante comparações metodológicas, nos poderão aclarar e enriquecer as respostas para o problema em estudo, descobrindo factos e obtendo resultados.

Neste seguimento, pretendemos utilizar como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário (método quantitativo) e a entrevista semiestruturada (método qualitativo). De acordo com Pardal e Lopes (2011), um dos modelos mais usuais utilizados na conjugação entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa, consiste precisamente na congregação dos resultados de um questionário e de uma entrevista.

2.Técnicas de recolha e tratamento da informação

2.1. O inquérito por questionário

Em primeiro lugar, e desde logo no início da realização do trabalho de investigação - momento prévio para a recolha da informação, fizemos uma revisão bibliográfica, tendo como desígnio compreender e caracterizar melhor o fenómeno em estudo e, em segundo lugar, de encontrar pistas de reflexão e ideias para formular os guiões do inquérito por questionário (Anexo 1) e da entrevista semiestruturada (Anexo 4).

Numa fase inicial do estudo exploratório (análise quantitativa), como já referimos anteriormente, propomos utilizar o inquérito por questionário. Para a sua elaboração, tivemos como suporte uma breve consulta e análise de alguns dos documentos nucleares da gestão da escola em estudo (Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano

de Melhorias- 2016 e Projeto Educativo da Escola) com o objetivo de organizar e estruturar um plano de trabalho globalizante.

Optámos pela utilização do inquérito por questionário por considerarmos ser uma técnica adequada para ser administrada ao conjunto dos alunos do 3º ciclo do ensino básico da Escola Moranguinhos, utilizando perguntas padronizadas e com uma duração temporal reduzida (Almeida e Freire, 2003; Bell, 2010), possibilitando caracterizar e compreender, a partir das perspetivas dos seus atores centrais - os alunos - o fenómeno do *bullying*. No entanto, estamos conscientes que corremos riscos no que diz respeito à autenticidade das respostas dadas pelos inquiridos: o tema da violência pode inibir o carácter espontâneo dos alunos nas suas respostas; pode também causar relutância por parte dos agressores em admitirem as agressões praticadas, quer das vítimas ao serem agredidos. Mesmo assim, achamos que a aplicação do inquérito por questionário é muito útil para o estudo, quer isoladamente, quer permitindo a comparação e cruzamento sistemático com os dados obtidos na entrevista.

Os dados recolhidos receberam tratamento estatístico descritiva, usando os programas *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* e *Excel* e foram objeto de apresentação através de tabelas e gráficos. Neste pressuposto, Pardal e Correia, defendem que

Um estudo estatístico, recorrendo a instrumentos de interpretação de conjuntos numéricos, poderá ultrapassar a simples análise de dados, numa perspetiva de modelação e caracterização dos fenómenos observados. A estatística, participa, deste modo, no desenvolvimento do conhecimento científico e na prescrição de práticas referentes a contextos situacionais particulares. (1995, p. 128).

O questionário elaborado (Anexo 2) teve como base, para além da revisão de literatura que permitiu a formulação do nosso quadro teórico, os questionários de Olweus (2005) e de Sá (2007). Na elaboração do questionário procurámos colocar questões que fossem de fácil leitura e interpretação, tendo em conta o nível etário e de escolaridade da população em estudo (3º ciclo).

O questionário foi elaborado no *Google Docs* para que os inquiridos o pudessem responder *on line*, com carácter anónimo, de forma a possibilitar uma mais fácil recolha e tratamento das respostas dadas. É constituído por IV Blocos, apresentando um total de

44 questões maioritariamente fechadas, de modo a assegurar que o tempo de resposta não fosse longo. Cada Bloco está dividido por “temas”: Bloco I- caracterização pessoal do aluno; Bloco II- caracterização da vida / percurso escolar do aluno; Bloco III- utilização das tecnologias de informação e comunicação pelo aluno; Bloco IV- situações de agressão na escola (tipo de ocorrência, frequência, locais,...). Este último bloco contém uma questão colocada com recurso a uma planta da escola, servindo-nos da aplicação *Google Earth*, com o objetivo de que os alunos assinalassem os locais que considerassem mais perigosos. Por fim, a última questão foi de carácter aberto para que os alunos sugerissem possíveis soluções que achassem importantes existirem na escola para prevenir/remediar o problema de *bullying*.

A versão primária do questionário foi testada inicialmente junto de 6 alunas do 7º ano de uma escola da nossa área de residência, com prévia autorização dos pais, para identificar eventuais dúvidas apresentadas pelo questionário e, conseqüentemente, para que os sujeitos na sua aplicação real não se deparem com obstáculos em responder (Bell, 2010). Verificámos que o tempo de preenchimento do questionário-piloto foi adequado (demorou 15 a 20 minutos) e que algumas das questões suscitaram dúvidas em termos da linguagem empregue, pelo que procedemos à sua alteração.

A aplicação do inquérito foi precedida por um pedido de autorização para a sua aplicação à DGEC, conforme do Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e à Diretora da Escola. Só após ter sido devidamente autorizado quer pela DGEC, quer pela Direção da Escola, procedemos ao pedido de autorização dos pais e encarregados de educação e, seguidamente, procedeu-se à aplicação dos mesmos. Decidimos realizar um prévio contacto pessoal com os diretores de turma das turmas envolvidas e dos respetivos professores de TIC para solicitarmos sua aplicação nas suas aulas. Acordadas as datas, procedemos à sua administração entre os dias 11 e 18 de abril, na nossa presença, durante as aulas de TIC para o 7º e 8º ano, e durante as aulas de dois professores que se disponibilizaram no 9º ano, uma vez que estes alunos já não usufruem desta disciplina.

2.2. A entrevista semiestruturada

A opção por incluir no nosso estudo a entrevista semiestruturada, justifica-se com a ideia partilhada por Bell, quando refere que “os inquéritos podem dar resposta às

perguntas «o quê?», «onde?», «quando?» e «como?», mas o porquê não é fácil de descobrir.” Assim, achamos vantajoso a aplicação da entrevista no sentido em que permite aprofundar os elementos recolhidos por outras técnicas, nomeadamente o inquérito por questionário: perscruta as ideias mais pertinentes, examina os motivos, observa e explora a comunicação não verbal do entrevistado, ou seja, é permitido adaptar-se às circunstâncias *in loco* (Bell, 2010). Ao optarmos pela aplicação da entrevista, não pudemos ignorar o inconveniente alertado por Bell quando menciona que é uma prática subjetiva, correndo o risco de ser parcial (2010). Com estas limitações em mente, consideramos que a entrevista tem o propósito de valorizar e completar a informação em estudo. Assim, decidimos realizar uma entrevista à Diretora da Escola com o objetivo de compreender o contexto social e escolar onde o estabelecimento de ensino se insere e saber, ao nível da gestão escolar, o que é feito para prevenir e combater o *bullying*.

Bell, de acordo com Wiseman e Aron, compara “a condução de uma entrevista com uma expedição piscatória” (2010, p. 138). Outra opinião mencionada por Bell é a de Cohen: «tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa», (2010, p. 138). Para Pardal e Correia a entrevista semiestruturada não pode assumir um carácter desprendido e casual nem ser direccionada por perguntas estabelecidas com muita rigidez e sem qualquer elasticidade; o entrevistador deve conduzir a entrevista de forma a que os entrevistados exponham livremente as suas opiniões de forma a traduzir a realidade em investigação (1995).

Neste sentido, optámos pela entrevista semiestruturada com o intuito de possuir um referencial de perguntas guia, mas permitindo que o entrevistado fale abertamente, em torno dos temas/objetivos estabelecidos. Posto isto, em primeiro lugar, foram estabelecidos contactos com a Diretora da Escola para marcar a entrevista de acordo com a sua disponibilidade, bem como para solicitar autorização para a sua gravação, de forma a garantir o seu carácter fidedigno e análise de conteúdo.

Para a elaboração da entrevista realizámos um guião de perguntas para a entrevista (Anexo 4) contendo 3 dimensões: a) Caracterização da problemática em estudo na escola; b) Mecanismos de Prevenção e de Regulação; c) a Relação da Escola com o meio envolvente. A entrevista realizou-se na primeira semana de julho, com uma duração de aproximadamente 20 minutos.

Por fim, a entrevista à Diretora da Escola Moranguinhos foi transcrita e os seus dados foram objeto de codificação em categorias, ou seja, de análise de conteúdo⁸, entendida como “uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e repetíveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto”, de acordo com Bell, referindo Krippendorff (2010, p. 107).

2.3. Análise documental

Com a publicação da LBSE, é dada autonomia para as escolas definirem um conjunto de regras/normas internas que, de acordo com a sua identidade e tendo em consideração o meio social em que se inserem, instituem o modelo geral de organização e os seus objetivos para futuro. Assim, para aprofundar o nosso estudo, sentimos necessidade de proceder à análise de alguns documentos estruturantes da escola, nomeadamente: o Projeto Educativo (de 28 de outubro de 2015), Relatório de Autoavaliação (de janeiro de 2016) e o Plano de Melhorias (de fevereiro de 2016).

O PE, regulamentado pelo Dec. Lei nº 75/2008, com as alterações subsequentes, e de acordo com o seu artigo 9º, alínea a), “é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, (...) elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir na sua função educativa”.

O Relatório de Autoavaliação da Escola Moranguinhos foi criado em janeiro de 2016 e tem como objetivo principal proceder à exposição do processo de autoavaliação realizado na escola e que decorreu durante o ano letivo 2014/2015. A realização desta autoavaliação sustentou-se no modelo europeu de autoavaliação *Common Assessment Framework* (CAF), criado para o efeito, envolvendo todos os elementos do Pessoal Docente e Pessoal não Docente, bem como alunos e pais/E.E.

O Plano de Melhorias foi criado após o reconhecimento das áreas a melhorar, conforme constam no Relatório de Autoavaliação, elaborado pela Equipa de Autoavaliação e Prospetiva.

⁸ De acordo com a grelha de análise de conteúdo, Anexo 5.

3. Caracterização do contexto do caso: a Escola Moranguinhos, o seu meio e os alunos do 3º ciclo

Um dos aspetos mais importantes nesta investigação, dada a opção pelo estudo de caso, consiste na caracterização do contexto natural em que o caso ocorre, a qual passamos a apresentar.

3.1. O “meio”

O Agrupamento de Escolas Moranguinhos localiza-se no norte do distrito de Aveiro. O município detém cerca de 8 km², usufruindo de uma localização favorecida no que diz respeito à Estrada Nacional 1, ao IC2, à autoestrada A1 e mais recentemente à autoestrada A32, que fortificam uma fácil ligação Norte/Sul. Possui uma população residente de cerca de 21 713 indivíduos e apresenta uma densidade populacional de 2733,6 (N.º/km²). Relativamente à população residente, esta distribui-se pelas várias faixas etárias, sendo que 26% da população tem idade inferior a 24 anos (acompanhando a tendência verificada a nível nacional, em termos de decréscimo da população residente).

O Agrupamento de Escolas Moranguinhos está inserido numa zona que sofreu um rápido desenvolvimento urbano, assente durante o século XX, oferecendo um conjunto variado de serviços, comércio e emprego, bem como a criação de infraestruturas sociais, culturais, desportivas e de lazer. Esta zona é conhecida como a “Cidade do Trabalho”, com muita indústria, possibilitando postos de trabalho em diversas áreas.

3.2. A Escola

História

A Escola Moranguinhos é atualmente uma escola de 2º e 3º ciclo e secundária. Teve a sua origem no início de 1958, sendo publicada no decreto nº 41744 de 19 de julho de 1958 (apesar da criação da Escola já estar prevista no Decreto-Lei nº 36409 de 11 de janeiro de 1947), com a designação de Escola Industrial. No ano de 1971 iniciou-se a transferência para o atual edifício, sendo em primeiro lugar transferida a secção de Mecânica e, posteriormente, os outros setores.

Em 1977/78 a Escola Industrial transforma-se em Escola Secundária nº1 e, a partir de 2 de abril de 1987, com a portaria nº 261/87, passou a ter a denominação do seu

patrono. No ano letivo 1983/84 a escola alarga-se em termos pedagógicos e, em 84/85, surge o primeiro Curso Técnico de Instalações Elétricas, seguindo-se cursos de Informática, Assistente de Gestão, Eletrónica e Contabilidade.

Em 2014 a Escola Secundária junta-se a 2 Escolas Básicas (EB1 e pré-escolar), constituindo o Agrupamento de Escolas Moranguinhos, passando a usufruir de uma oferta formativa diversificada desde a Educação Pré-Escolar, ensino profissionalizante, ensino regular, até aos cursos para adultos, assim se mantendo até hoje. Assim sendo, a oferta é basicamente nas áreas das Ciências da Vida, da Informática, da Eletrotecnia e da Eletrónica, da Mecatrónica, das Artes, dos Audiovisuais e do Comércio e Serviços, em resultado da formação dos docentes e do investimento realizado pela Escola Secundária, sempre com a missão de dar resposta às solicitações de formação por parte da comunidade. A Escola teve sempre como finalidade dar resposta às carências de formação das pessoas quer dentro da escolaridade obrigatória, quer na idade adulta através dos cursos de Educação e Formação de Adultos e dos Cursos do Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis. Recentemente embrenhou-se na formação de indivíduos estrangeiros, ao nível da língua portuguesa, colaborando desta forma para a sua integração na comunidade.

No que concerne à rede escolar da zona objeto de estudo, verifica-se a existência de 41 estabelecimentos de educação quer públicos quer privados. Com a reorganização da rede escolar, foram constituídos três Agrupamentos de Escolas, cujas sedes são as Escolas Secundárias.

Nível socioeconómico

Em termos da população ativa do meio onde se encontra inserida, 60,8% está empregada na área da indústria e comércio; a taxa de desemprego na cidade é geralmente inferior à nacional. Por outro lado, é de salientar que em consequência das condições atrativas que a cidade tem, verificam-se muitos movimentos pendulares, deslocando-se de outros municípios pessoas que possuem aqui os seus empregos e desfrutam dos serviços e comércio, aumentando assim diariamente a sua população. De acordo com os dados que nos foram fornecidos pela Diretora do Agrupamento, verifica-se que a taxa de desemprego do pai se situa nos 10% e da mãe nos 22%.

Breve caracterização dos alunos

O agrupamento recebe discentes dos concelhos vizinhos, sendo frequentada no ano letivo 2015/2016 por 1166 alunos (633 - 54,3% alunos do sexo masculino e 533 - 45,7% alunos do sexo feminino), distribuídos da seguinte forma: 5 turmas do pré-escolar; 13 turmas do 1º Ciclo; 6 turmas do 2º Ciclo; 7 turmas do 3º Ciclo; 22 turmas do Secundário (16 turmas de cursos profissionais e 6 turmas dos cursos científico-humanísticos) e 1 turma do Ensino Recorrente.

No que diz respeito aos escalões de ação social escolar, cerca de metade dos alunos da Escola são apoiados por estas medidas constituindo um indicador através do qual se pode avaliar a sua origem socioeconómica podendo evidenciar uma população escolar com algumas carências materiais. Com efeito, no ano letivo de 2015/16 foram apoiados 255 alunos (22%) com escalão A e 318 alunos (27%) com escalão B.

De acordo com o Projeto Educativo de 28/10/2015, as taxas de aprovação de 2012/13 eram para o 7º ano, 8º ano e 9º ano de 70,97%, 76,67% e 89,89%, respetivamente. Os dados fornecidos pela Diretora, para o ano letivo de 2015/16, revelam que houve uma melhoria significativa neste indicador, uma vez que a taxa de aprovação se situou para o 7º ano, 8º ano e 9º ano em 91%, 98% e 94,5%, respetivamente. Assim, concluímos que o insucesso escolar para o 3º ciclo se situa em média, em 5,5%. Ainda de acordo com o Projeto Educativo de 28/10/2015, retirámos a informação de que as repetências para o ano letivo de 2012/13 apresentaram valores elevados, nomeadamente para o 3º ciclo onde mais de 50% dos alunos patentearam pelo menos uma retenção.

Pessoal docente

O Agrupamento ostenta um quadro docente relativamente estável a exercer funções com cerca de 130 docentes, maioritariamente do sexo feminino e pertencente ao quadro de agrupamento ou quadro de zona pedagógica, nos últimos anos.

Pessoal não docente

De acordo com o Projeto Educativo de 28/10/2015, o pessoal não docente do Agrupamento de Escolas Moranguinhos, conta com 34 assistentes operacionais e 8 assistentes técnicos (42 elementos), maioritariamente do sexo feminino e com contrato de trabalho por tempo indeterminado e 1 técnico superior (psicóloga). Também possui 7 assistentes operacionais com vínculo à Câmara Municipal.

As instalações

A Escola Moranguinhos não possui uma arquitetura recente, apresentando instalações já com muitos anos de uso, encontrando-se repartida da seguinte forma:

- um bloco central constituído por cinco pisos: cave (com poucas salas de aula e o arquivo morto); rés do chão (onde funciona a secretaria, PBX, Direção, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, sala da rádio, gabinetes dos diretores de turma, salas de informática, sala de convívio para pessoal não docente, reprografia e papelaria); 1º andar (existe a sala dos professores e várias salas de aula); 2º andar (existem várias salas de aula e a sala do GIP- Gabinete de Intervenção Prioritária); 3º andar (2 salas de aula de reduzida dimensão);
- um bloco constituído pelo ginásio e cantina;
- um bloco onde funcionam as oficinas;
- um bloco onde funcionam a biblioteca e o auditório;
- um bloco onde funcionam o bar e sala de convívio;
- 1 campo de jogos ao ar livre;
- a sede da associação de estudantes;
- várias zonas ao ar livre que circundam os vários blocos servindo para lazer.

No Plano de Melhorias da escola realizado em fevereiro do corrente ano, foram reconhecidos vários problemas na escola, mas, neste ponto do nosso trabalho, cabe realçar um que achamos importante ao nível das instalações. O Projeto Educativo da Escola salienta como uma fraqueza no ambiente interno desta, “Níveis alarmantes de degradação dos espaços físicos na escola sede, nomeadamente o ginásio, as salas de artes e as oficinas; Necessidade de requalificação dos laboratórios de Física, Química e Biologia; Espaços pouco humanizados”.

Foram desenvolvidas ações de melhoria pela Escola com os objetivos de a) “Melhorar as infraestruturas do pavilhão desportivo e do bloco das oficinas da escola sede.” b) “Diligenciar no sentido de alertar a tutela para a premência de uma intervenção nas instalações na escola sede.” a serem iniciadas em março e concluídas em dezembro de 2016.

Também no Relatório de Autoavaliação de janeiro de 2016, foram identificadas algumas mudanças sentidas ao nível do agrupamento, a saber: "Maior ação no arranjo de jardins e espaços envolventes dos edifícios; Colocação de bancos nos espaços exteriores e *hall* de entrada para uso dos alunos."

Gabinete de Educação para a Cidadania (GEC)

O GEC é uma estrutura intermédia de coordenação educativa e supervisão pedagógica, constituído por serviços de psicologia e orientação; um elemento do grupo de recrutamento da educação especial; pelo coordenador da equipa de Promoção e Educação para a Saúde (PES); por titulares de turma do 1.º CEB e diretores de turma do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário; pelo coordenador do Gabinete de Intervenção Prioritária (GIP) e por professores tutores da equipa de tutorias. O GEC prossegue um conjunto de objetivos (constantes no ponto 5 do artigo 35.º do EAEE) dos quais passamos a mencionar alguns considerados relevantes para o nosso estudo: “colaborar junto da direção na sinalização de alunos tidos como alvo de intervenção prioritária; colaborar proativamente com a Direção, com as demais estruturas intermédias de coordenação pedagógica e com as instituições locais nos processos de alunos sinalizados; promover o envolvimento da Associação de Pais, da Associação de Estudantes e da Assembleia de Delegados de Turma, nas ações a desenvolver”.

Gabinete de Intervenção Prioritária (GIP)

O GIP é uma estrutura intermédia de coordenação educativa e supervisão pedagógica, constituído por um coordenador designado pelo diretor; uma bolsa de professores com componente não letiva; uma comissão restrita de professores do GIP a designar pelo diretor, de entre a bolsa de professores referidos anteriormente e uma equipa de vigilância, com voluntários. O GIP visa a atuação imediata na gestão de conflitos envolvendo alunos.

O Projeto Educativo da Escola

O PE foi concebido, tal como referimos anteriormente, com uma dimensão orientadora da prática educativa e sustentado num contexto de identidade e de autonomia, com vista a criar condições para melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, a Escola Moranguinhos para proceder à identificação dos seus problemas, construiu uma matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), na relação escola/comunidade, apresentando, no ambiente interno, as forças e as fraquezas e, no ambiente externo, as oportunidades e as ameaças (mencionadas no PE de 28 de outubro de 2015). Assim, identificou no seu PE vários problemas a resolver, onde passamos a descrever apenas alguns relacionados com a vida escolar dos alunos, nomeadamente:

1. Resultados escolares dos alunos;
2. Baixas expectativas escolares de um grande número de alunos;
3. Aumento do número de participações de ocorrências disciplinares, dentro e fora da sala de aula;
4. Insuficiente envolvimento dos pais e E. E. no projeto educativo da escola;
5. Inexistência de programas de melhoria que consolidem um planeamento estratégico sustentado;
6. Recursos escassos ao nível da oferta de um plano de transição para a vida ativa.

Tendo em consideração os problemas diagnosticados, quer no PE de outubro de 2015 quer no Relatório de Autoavaliação de janeiro de 2016, e o contexto socioeconómico no qual a Escola Moranguinhos se encontra inserida, foram nomeadas um conjunto de linhas diretoras para a prossecução de um percurso sólido visando a qualidade do Agrupamento⁹, e que passamos a citar algumas que achamos mais relevantes para o nosso estudo:

- “1- Melhorar os Processos relativos à estratégia e organização;
- 2- Envolver a Comunidade Educativa na vida da escola;
- 3- Fomentar a cultura de formação contínua com vista à melhoria de desempenhos;
- 4- Avaliar o impacto da formação nos dois anos seguintes à sua conclusão;
- 5- Melhorar os resultados dos alunos;
- 6- Promover Supervisão Pedagógica, a articulação inter e intra departamental e a colaboração entre todos;
- 7- Promover o desenvolvimento simbiótico de parcerias;
- 8- Melhorar as infraestruturas da escola.”

3.3. Os alunos participantes

A população escolar objeto de estudo corresponde a alunos do 3º ciclo, repartidos por 2 turmas do 7º ano, 3 turmas do 8º ano e 2 turmas do 9º ano, perfazendo uma totalidade de 148 alunos. No entanto, apenas 127 alunos foram alvo da aplicação do questionário, e os restantes não o preencheram por razões várias, designadamente: por terem anulado a matrícula, por terem faltado desde o início do ano, por terem faltado

⁹ Estipulados na reunião de Conselho Geral de 12/02/2016

nesse dia e, por fim, pelo facto do E.E. não ter autorizado a realização do questionário. Dois alunos submeteram o questionário sem realizar qualquer resposta, revelando falta de envolvimento no seu preenchimento, pelo que decidimos não validar e retirar esses dois questionários da análise em estudo. Posto isto, a nossa amostra passou a ser de 125 alunos, conforme se demonstra na tabela abaixo:

Tabela nº 16- Distribuição da população escolar do 3º ciclo

Anos de escolaridade	Alunos	Inquiridos					
		Total		M		F	
		N	%	N	%	N	%
7º	43	33	76,7	19	57,6	14	42,4
8º	65	56	86,2	36	64,3	20	35,7
9º	40	36	90,0	16	44,4	20	55,6
Total	148	125	84,5	71	56,8	54	43,2

Na tabela apresentada, constata-se que a amostra de alunos inquiridos atinge 84,5% do total de alunos que frequentam o 3º ciclo. No que concerne ao género, verificamos que os rapazes têm maior peso, pois 56,8% são do sexo masculino e 43,2% são do sexo feminino. Por anos de escolaridade, mantém-se a predominância dos rapazes nos 7º e 8º anos, sendo neste último bastante acentuada (64,3%). Apenas no 9º ano é maior o peso das raparigas, com 55,6%.

Verifica-se também nesta escola, tal como aludimos na revisão da literatura realizada sobre Portugal e outros países, que é intensificada a diferença de género no que se descreve em relação ao envolvimento em conflitos, resultando comportamentos de indisciplina e de violência, sendo estes mais constantes nos rapazes, e o seu maior número nas turmas patenteia, à partida, como um fator de risco, (Olweus, 2005; Amado, 1998; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Fante, 2005; entre outros).

Segundo a idade, a população inquirida situa-se entre os 12 e os 17 anos, estando a sua grande maioria, no grupo dos que têm 13 anos (29,60%); seguindo-se os alunos com 14 anos (20%); os alunos com 15 anos (17,6%); os alunos com 12 anos (16,8%); os alunos com 16 anos (10,4%) e, em último, temos apenas 3 alunos com 17 anos (2,4%). 4 alunos não responderam.

Gráfico nº 32- Distribuição da população escolar do 3º ciclo, por idade

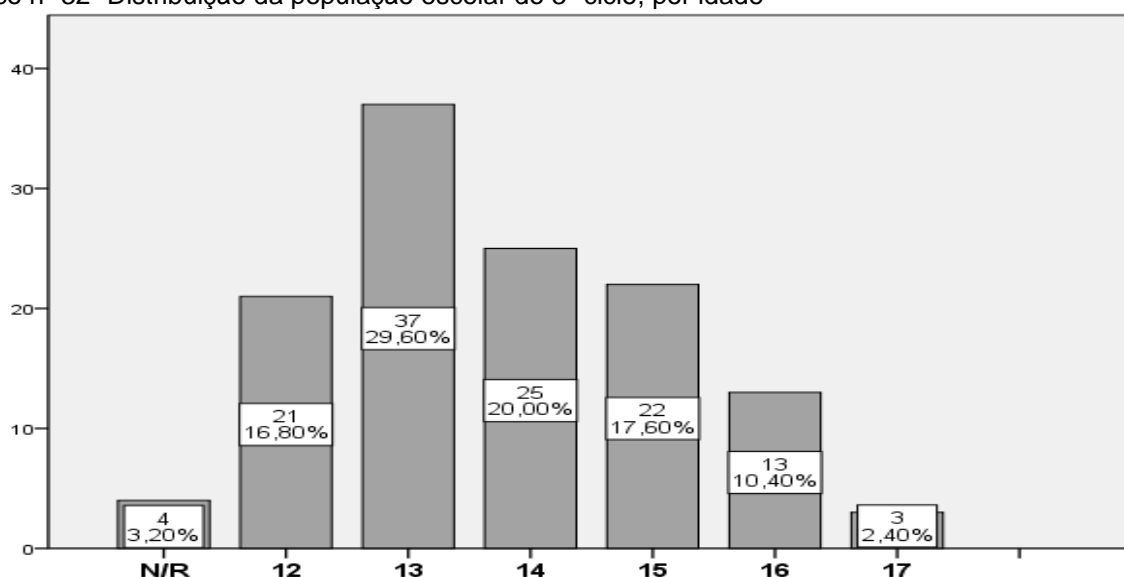


Tabela nº 17- Distribuição dos alunos por idades e ano de escolaridade

Anos de escolaridade	12		13		14		15		16		17		N/R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7º	21	63,6	8	24,2	3	9,1	0	0	0	0	0	0	1	3,0
8º	0	0	29	51,8	15	26,8	8	14,3	2	3,6	0	0	2	3,6
9º	0	0	0	0	7	19,4	14	38,9	11	30,6	3	8,3	1	2,8
Total	21	63,6	37	76,0	25	55,3	32	65,7	13	34,2	3	8,3	4	9,4

De acordo com a Tabela nº 17, podemos observar que o 7º ano é composto na sua maioria por alunos com doze anos de idade (63,6%) e apenas 33,3% são alunos com 13 e 14 anos de idade. No 8º ano a generalidade dos alunos possui treze anos de idade (51,8%); os restantes alunos possuem idades entre os catorze e os dezasseis anos, tendo pouca expressão esta última idade. Por último, no 9º ano verificamos a predominância dos alunos com 15 e 16 anos de idade (38,9% e 30,6%, respetivamente) enquanto 8,3% dos alunos tem 17 anos de idade.

De salientar que a média de idades no 7º ano é de 12,5 anos aproximadamente e a moda é de 12 anos; no 8º ano a média é de 13,7 anos aproximadamente e a moda é de

13 anos; por último, no 9º ano a média é de 15,3 anos aproximadamente e a moda é de 15 anos. Assim, podemos concluir que a idade dos alunos está adequada aos anos que frequentam, excetuando o 9º ano (ano terminal do 3º ciclo).

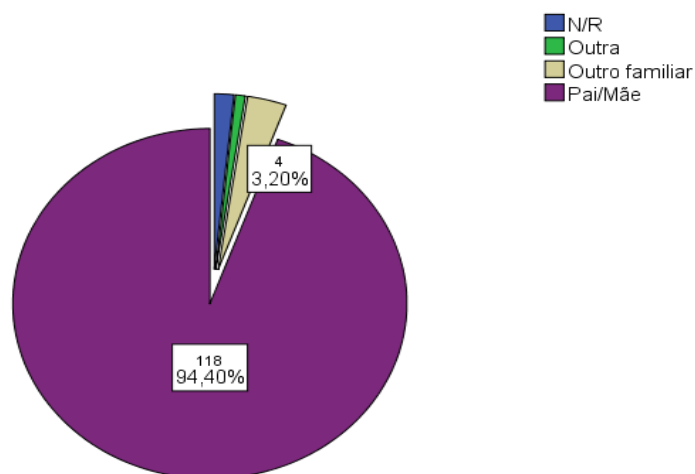
Correlacionando a idade com o género, podemos observar na Tabela nº18 que os alunos do género masculino assumem maior relevo em todas as idades com exceção na idade dos 15 anos onde o género feminino tem maior predominância.

Tabela nº 18- Distribuição dos alunos por idade e género

Género	12		13		14		15		16		17		N/R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Feminino	7	33,3	17	46,0	9	36,0	13	59,1	6	46,1	1	33,3	1	25,0
Masculino	14	66,7	20	54,0	16	64,0	9	40,9	7	53,9	2	66,7	3	75,0
Total	21	100	37	100	25	100	22	100	13	100	3	100	4	100

No que diz respeito aos E.E podemos constatar que 94,4% alunos responderam que o E.E. é o pai/mãe, 3,20% responderam que era outro familiar, 0,08% responderam outra situação mas não concretizou qual era, e, por último, simplesmente não responderam 1,6% alunos.

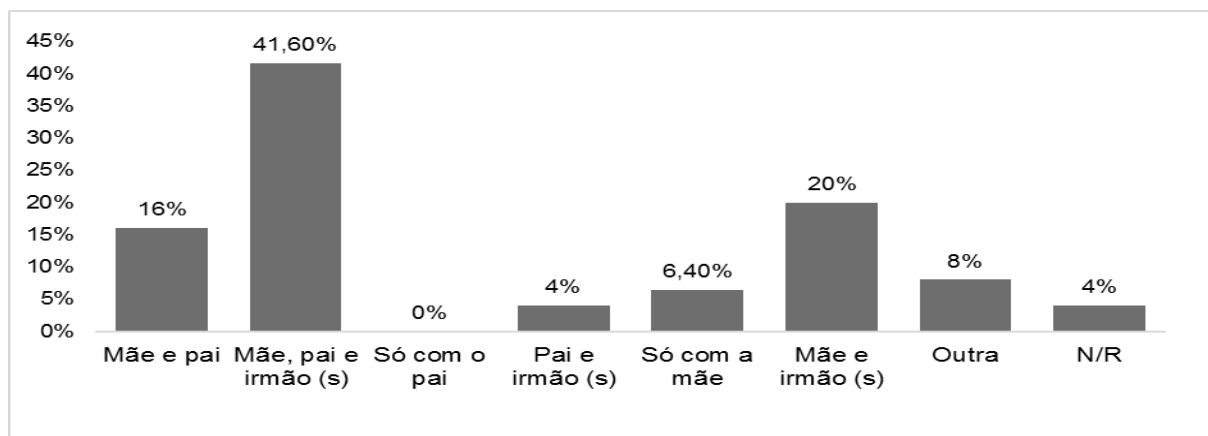
Gráfico nº 33- Tipo de Encarregado de Educação



Relativamente às pessoas com quem os alunos vivem, e tendo em consideração a importância da família no desenvolvimento psicossocial e na socialização das crianças e, concludentemente, no seu equilíbrio socio afetivo (Olweus, 2005; Lopes Neto, 2005; Amado & Freire, s.d.), procurámos saber como eram compostos os agregados familiares dos alunos do 3º Ciclo, que frequentavam a Escola Moranguinhos.

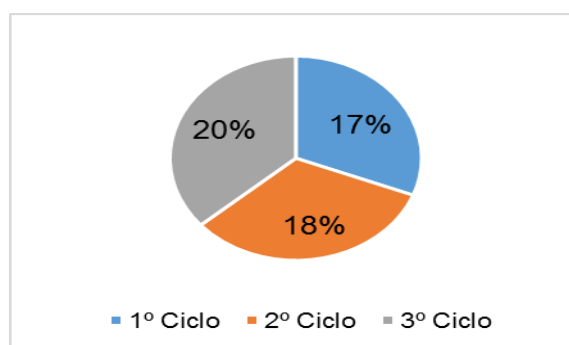
Podemos observar no Gráfico nº 34 que o agregado familiar da maioria dos alunos é constituído pela mãe, pai e irmão(s) (41,60%) - a designada “família nuclear”. De seguida encontramos 20% dos alunos que vivem com a mãe e irmão e 16% com a mãe e o pai. 8% dos inquiridos assinalaram a categoria “outra”, mencionando que para além de viverem com os pais ou a mãe, também viviam com os avós; 1 resposta mencionou que vivia só com os avós e outra com os tios e primo. Dos restantes, 6,4% vivem só com a mãe, 4% vivem com o pai e irmão e, por fim, 4% dos alunos não responderam à questão: ou porque não souberam (ou não quiseram) fornecer informações sobre o seu agregado familiar, pelo que foram incluídos na categoria designada por “N/R”. A resposta vive “só com o pai” não foi assinalada por nenhum inquirido.

Gráfico nº 34- Constituição do agregado familiar dos alunos



No que respeita às habilitações académicas dos pais/mães dos alunos, segundo os dados apurados junto da Direção da escola¹⁰ a sua distribuição processa-se da seguinte forma:

Gráfico nº 35- Distribuição das habilitações escolares dos pais dos alunos do 1º, 2º e 3º ciclo



Assim, de acordo com o Gráfico nº 35, constatamos que as habilitações escolares dos pais dos alunos do ensino básico da Escola Moranguinhos se distribuem de forma muito equitativa entre os três ciclos, sendo que predomina o 3º ciclo com 20% e, logo de seguida, o 2º e 1º ciclos com 18% e 17%, respetivamente. De notar que não existem pais com o nível de ensino secundário ou superior, segundo as informações que a Direção da escola nos prestou. Podemos sintetizar algumas ilações importantes: a grande maioria dos alunos vive integrada em famílias que podem ser consideradas tradicionais (ou seja, a família nuclear - seja com ou sem irmãos); e as habilitações escolares dos encarregados de educação dos alunos do agrupamento não são elevadas.

¹⁰ Existe uma questão sobre as habilitações académicas dos pais/mães e/ou E.E. dos alunos, mas esta não pôde ser tratada devido a um problema na “configuração” do questionário *on-line*.

CAPÍTULO 4 – *Bullying* entre alunos do 3º Ciclo da Escola Moranguinhos: análise e discussão dos resultados

Neste capítulo, iremos dividi-lo em três partes: 1ª parte- apresentação e discussão dos resultados do questionário; 2ª parte- apresentação e discussão dos resultados da entrevista semiestruturada e, por fim, a 3ª parte- uma articulação e síntese dos resultados analisados nas duas partes anteriores.

1. Análise dos dados obtidos no inquérito por questionário

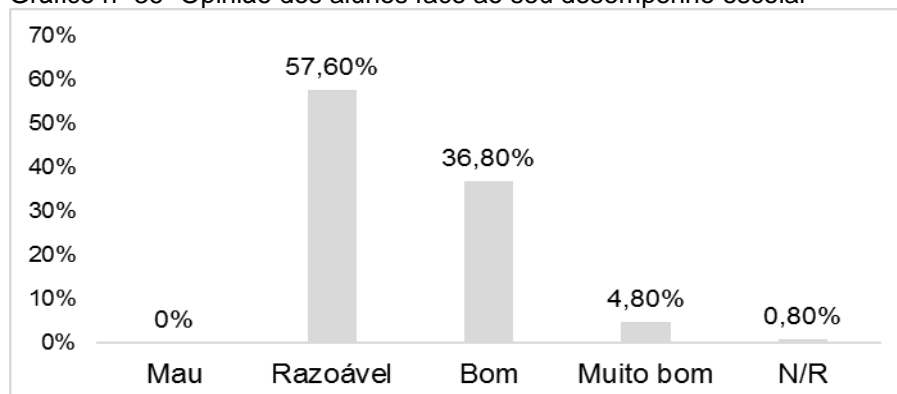
Decidimos organizar e apresentar os resultados do questionário em cinco partes: iniciaremos com uma breve caracterização dos percursos escolares dos alunos participantes da investigação; em seguida iremos fazer uma breve abordagem à forma como as novas tecnologias de informação e comunicação estão presentes na vida dos alunos; como terceiro ponto procuramos caracterizar as vítimas, agressores e testemunhas; procuramos saber no quarto ponto os locais onde as agressões terão ocorrido bem como a altura do dia em que existe maior frequência dos acontecimentos de violência e, mediante uma planta, solicitamos aos alunos uma referência aos locais mais perigosos e, finalizamos com o pedido de algumas sugestões aos alunos para que o problema do *bullying* seja resolvido. Em função dos objetivos deste trabalho, cruzamos os resultados com as variáveis ano de escolaridade e género, apresentando neste capítulo apenas os resultados mais interessantes. Recordamos que a população estudada é de 125 alunos que frequentam o terceiro ciclo (7º, 8º e 9º ano).

1.1. Os alunos e a escola

Uma das dimensões importantes nesta investigação encontra-se relacionada com as perspetivas dos alunos face à escola em geral e aos seus percursos escolares. Assim, procurámos saber qual a opinião que os alunos têm de si mesmos enquanto alunos, a sua opinião sobre o que os professores pensam sobre si enquanto alunos, sobre a forma como os seus encarregados de educação os encaram como alunos e ainda a opinião que os alunos têm da escola que frequentam bem como dos estudos na generalidade.

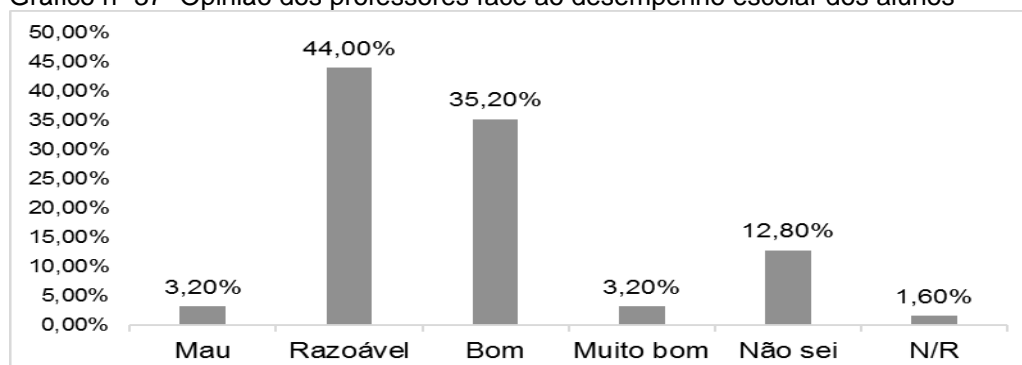
Quanto ao primeiro aspeto¹¹ (Gráfico nº 36) aferimos que a grande maioria dos alunos considera-se um aluno razoável (57,60%) ou bom (36,80%) e que 4,80% dos alunos têm uma opinião bastante positiva a seu respeito e nenhum aluno tem uma opinião desfavorável a seu respeito como aluno. Apenas um aluno não respondeu.

Gráfico nº 36- Opinião dos alunos face ao seu desempenho escolar



Relativamente à opinião que os inquiridos pensam que os professores têm sobre si enquanto alunos¹² (Gráfico nº 37), constatámos que a grande maioria dos alunos considera que os professores têm opiniões positivas: 44,00% alunos pensam que os professores os acham razoáveis, 35,20% alunos pensam que os professores os consideram bons e 3,20% muito bons. Apenas 3,20% alunos pensam que os professores têm uma impressão negativa a seu respeito, achando-os maus alunos. Assinalamos 12,80% alunos que responderam “não sei” e 1,60% que não responderam, o que permite verificar que os alunos colocam algumas reservas face à opinião dos professores sobre o seu desempenho escolar.

Gráfico nº 37- Opinião dos professores face ao desempenho escolar dos alunos

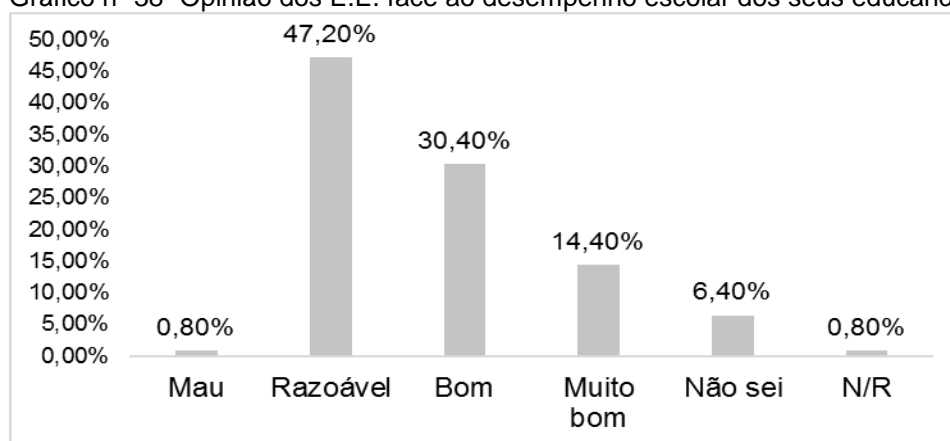


¹¹ Questão nº 7- *Que opinião tens de ti como aluno (a)?* (Ver questionário, Anexo 1)

¹² Questão nº 8- *Qual a opinião que os professores têm de ti como aluno (a)?* (Ver questionário, Anexo 1)

Já face à percepção dos alunos relativamente à opinião dos seus encarregados de educação sobre si próprios enquanto alunos¹³ (Gráfico nº 38), grande parte dos alunos pensam que o E.E. tem uma opinião muito favorável do seu desempenho escolar: 14,40% alunos pensam que o E.E. os acham muito bons, 30,40% pensam que o E.E. os acham bons e 47,20% alunos pensam que o E.E. os acham razoáveis. Apenas 0,80% alunos pensam que o E.E. os acham maus. Por fim, 6,40% alunos responderam que desconheciam a opinião do E.E.

Gráfico nº 38- Opinião dos E.E. face ao desempenho escolar dos seus educandos



Procurámos saber, ainda, a opinião dos alunos sobre um conjunto de aspetos ligados à sua relação com a escola, cuja análise passamos a apresentar em seguida¹⁴:

Tabela nº 19- Opinião dos alunos sobre a escola

Ítems	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	N/R
Gosto da minha turma	5 (4%)	2 (1,6%)	19 (15,2%)	62 (49,6%)	34 (27,2%)	3 (2,4%)
Gosto da minha escola	10 (8%)	8 (6,4%)	40 (32%)	56 (44,8%)	8 (6,4%)	3 (2,4%)
Gosto da escola porque posso estar com os meus amigos	4 (3,2%)	4 (3,2%)	17 (13,6%)	54 (43,2%)	42 (33,6%)	4 (3,2%)
Gosto da escola porque gosto de estudar	21 (16,8%)	23 (18,4%)	57 (45,6%)	17 (13,6%)	2 (1,6%)	5 (4%)

¹³ Questão nº9- *Qual a opinião que o teu encarregado de Educação tem de ti como aluno (a)?* (Ver questionário, Anexo 1)

¹⁴ Questão nº 17 (ver questionário – Anexo 1). Era pedido aos alunos para assinalarem o grau de concordância com 7 afirmações. Na análise que efetuámos, consideramos opiniões positivas aquelas que se enquadram no “concordo” e “concordo totalmente”; e como opiniões negativas, as que se situam em “discordo totalmente” e “discordo”.

Gosto da escola porque gosto dos professores	18 (14,4%)	27 (21,6%)	47 (37,6%)	27 (21,6%)	2 (1,6%)	4 (3,2%)
Gosto da escola para poder descansar	46 (36,8%)	34 (27,2%)	29 (23,2%)	8 (6,4%)	3 (2,4%)	5 (4%)
Gosto da escola porque me sinto seguro (a) e protegido (a)	27 (21,6%)	20 (16%)	54 (43,2%)	16 (12,8%)	3 (2,4%)	5 (4%)

Aferimos em termos dos itens mencionados na Tabela nº 19, que a maioria das respostas apresenta valores elevados na categoria “não concordo nem discordo”, revelando algumas incertezas/indecisões nas suas opiniões.

No respeitante à ligação afetiva que os alunos sentem com a sua turma e a sua escola, da leitura geral verificamos que os alunos na sua grande maioria gostam da sua turma (76,8%) em todos os anos de escolaridade enquanto no que concerne ao gostar da escola, são mais comedidos, pois o valor desce para 51,2%. Já face à opinião menos favorável dos alunos sobre a turma e sobre a escola, notamos que apresenta um número muito redutor: 5,6% e 14,4%, respetivamente (manifestadas essencialmente pelos alunos do 8º e 9º ano - ver Anexo 3, Tabela 9). É de salientar que 32% alunos manifestam dúvidas relativamente ao vínculo emotivo sobre a escola, eventualmente para não se comprometerem numa resposta.

Quanto ao item - gosta da escola porque posso estar com os meus amigos- 76,8% alunos concorda ou concorda totalmente, o que nos parece muito significativo: a escola parece assumir-se como um importante local de convívio e socialização para os alunos. Apenas 6,4% manifestam uma opinião negativa face a este ponto.

Em termos dos itens seguintes, as respostas foram menos positivas, verificando-se valores elevados na categoria “não concordo nem discordo”, o que mais uma vez poderá indicar hesitações nas respostas dos alunos.

Assim, na afirmação que colocamos aos alunos “gosto da escola porque gosto de estudar”, 15,2% opina positivamente e 35,2% é de opinião contrária (de salientar que apenas 1,6% alunos indicam concordar totalmente e 16,8% discordam totalmente). 45,6% alunos demonstram bastantes incertezas, não concordando nem discordando, podendo revelar pouco gosto pelo estudo.

Quisemos também saber se os alunos gostam da escola em resultado da ligação afetiva que nutrem pelos professores, e verificamos valores muito semelhantes ao item anterior: 23,2% e 36% opiniões positivas e negativas, respetivamente (somente 1,6% indicam concordar totalmente e 14,4% discordam totalmente). 37,6% alunos mais uma

vez mostraram reservas na resposta. Tais valores levam-nos a concluir que os alunos não possuem um elo de ligação forte com os professores.

Achámos também pertinente saber se os alunos gostam da escola para poderem descansar. 64% alunos consideram que este não é um facto que contribui para terem uma opinião positiva da escola, o que vem contrapor-se aos 8,8% dos alunos que considera a escola um local de descanso. Concomitantemente, 23,2% alunos não concordam nem discordam.

Por último, questionámos se gostam da escola por se sentirem seguros e protegidos. 15,2% responderam positivamente (sendo na sua maioria do 7º ano, ver Anexo 3, Tabela 9) e 37,6% são da opinião que ela oferece pouca segurança e não se sentem protegidos (respostas indicadas essencialmente pelos alunos do 8º e 9º ano, ver Anexo 3, Tabela 9). Uma percentagem significativa, 43,2% alunos, demonstra ter dúvidas relativamente a este assunto.

Com o objetivo de aprofundarmos a opinião que os alunos têm sobre a importância/necessidade do processo de ensino-aprendizagem, recolhemos os dados que apresentamos de seguida¹⁵:

Tabela nº 20- Opinião dos alunos sobre os estudos

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	N/R
Para ter um trabalho melhor, tenho de estudar	1 (0,8%)	4 (3,2%)	13 (10,4%)	38 (30,4%)	65 (52%)	4 (3,2%)
Para ter sucesso no futuro, tenho de estudar	1 (0,8%)	2 (1,6%)	14 (11,2%)	38 (30,4%)	67 (53,6%)	3 (2,4%)
As pessoas inteligentes têm de ter um curso	14 (11,2%)	24 (19,2%)	39 (31,2%)	32 (25,6%)	12 (9,6%)	4 (3,2%)
Estudar é melhor do que trabalhar	8 (6,4%)	11 (8,8%)	62 (49,6%)	21 (16,8%)	17 (13,6%)	6 (4,8%)
Estudar não serve para nada	55 (44%)	34 (27,2%)	24 (19,2%)	6 (4,8%)	1 (0,8%)	5 (4%)
Se me deixassem, não estudava	25 (20%)	32 (25,6%)	46 (36,8%)	15 (12%)	4 (3,2%)	3 (2,4%)
Para o que eu quero ser no futuro, não preciso de estudar	49 (39,2%)	31 (24,8%)	30 (24%)	9 (7,2%)	2 (1,6%)	4 (3,2%)
Queria começar a trabalhar para ganhar o meu dinheiro	10 (8%)	12 (9,6%)	33 (26,4%)	36 (28,8%)	30 (24%)	4 (3,2%)

¹⁵ Questão nº 18 (ver questionário – Anexo 1). Era pedido aos alunos para assinalarem o grau de concordância com 8 afirmações. Na análise que efetuámos, consideramos opiniões positivas aquelas que se enquadram no “concordo” e “concordo totalmente”; e como opiniões negativas, as que se situam em “discordo totalmente” e “discordo”.

Aferimos, mais uma vez, em termos dos itens referidos na Tabela nº 20, que a maioria das respostas apresenta valores elevados na categoria “não concordo nem discordo”, revelando algumas incertezas/indecisões nas suas opiniões.

No geral, as opiniões dos alunos revelam que estes atribuem grande importância aos estudos pois possibilitam no futuro um trabalho com melhores condições. Com efeito, uma grande maioria (82,4%) dos alunos concorda que é necessário estudar para ter um trabalho melhor e apenas 4% alunos emite uma opinião discordante. Resultados semelhantes foram obtidos face à necessidade de estudar para obter sucesso no futuro, ou seja, 84% alunos reforçam essa ideia em contraposição aos 2,4% alunos. Em ambos os itens referidos acima, constatamos que cerca de 11% alunos mostraram ter dúvidas sobre a importância /necessidade de estudar.

No ponto “as pessoas inteligentes têm de ter um curso” verificou-se um certo equilíbrio em termos de respostas afirmativas e negativas: 35,2% e 30,4% alunos, respetivamente. 31,2% alunos mostram indeterminação nas suas respostas. Dos dados recolhidos, concluímos que as opiniões dos alunos são pouco perceptíveis neste domínio. Em relação à opção entre estudar ou trabalhar, constatámos um grande número de opiniões hesitantes, aproximadamente 50%, embora mesmo assim exista o dobro dos alunos (30,4%) que pensam que estudar é melhor que trabalhar (15,2%).

Relativamente à ideia de que estudar não serve para nada, apurámos que um número bastante insignificante, 5,6% alunos, concordam com a afirmação, 27,2% alunos discordam e 44% alunos discordam totalmente (perfazendo um total de 71,2% - valor grandioso), o que nos leva a pensar que apesar dos alunos não gostarem de estudar na sua maioria, reconhecem-lhe serventia. No entanto, ainda 19,2% alunos mostraram incerteza na utilidade dos estudos.

No que toca à tomada de decisão em estudar ou não por parte do aluno, colocámos a questão “se me deixassem, não estudava”, e aferimos que 45,6% respondem negativamente, percentagem por nós considerada significativa, o que revela talvez algum desinteresse dos alunos pelos estudos. 15,2% alunos deixava de estudar (a maioria é do 8º e 9º ano)¹⁶. 36,8% alunos não têm ideia formulada sobre esta matéria. Ainda de acordo com a Tabela nº 20 avaliámos que apenas 8,8% alunos são da opinião que não precisam de estudar para o que querem ser no futuro; uma grande maioria, (64%), de alunos é de opinião contrária, admitindo a carência do estudo para o seu futuro. Novamente 24% alunos responderam que não concordam nem discordam.

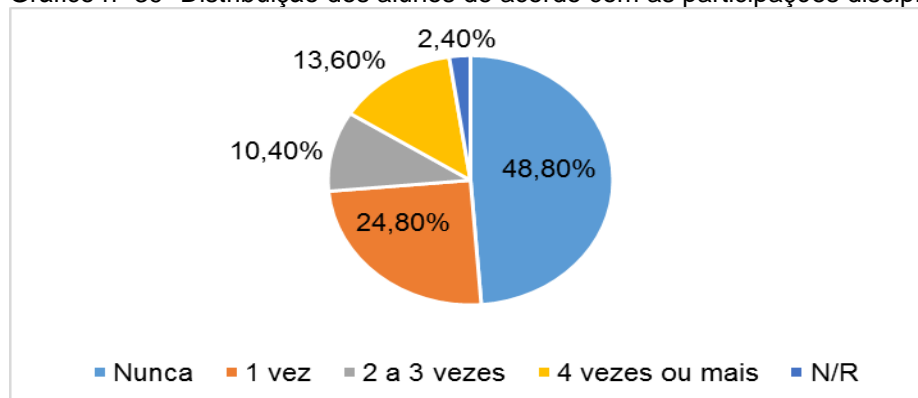
¹⁶ Ver Anexo 3, Tabela nº 10.

Por fim, quisemos saber se os alunos queriam começar a trabalhar para ganhar o seu dinheiro. Globalmente (52,8%) os alunos manifestam uma opinião positiva enquanto 17,6% opinam negativamente (nenhum aluno do 9º se revê nesta opção - ver Anexo 3, Tabela 10). Uma percentagem algo significativa, 26,4% alunos, demonstram ter dúvidas relativamente a este assunto.

Uma outra dimensão de análise está relacionada com o percurso escolar dos alunos, em particular procurando identificar, no conjunto de alunos inquiridos, situações de participação disciplinar, de suspensão, de reprovação¹⁷ e de frequência de aulas de apoio.

Começando por analisar o número de participações disciplinares, constatamos algo curioso (Gráfico nº 39): 48,8% dos alunos já foram objeto de uma ou mais participações disciplinares e 48,8% nunca obtiveram tal medida disciplinar, percentagem que poderá ser considerada bastante elevada se ponderarmos as idades imaturas dos alunos. Por outro lado, constatamos que 10,4% e 13,6% alunos já tiveram 2 a 3 vezes e 4 vezes ou mais participações disciplinares, respetivamente, demonstrando serem comportamentos reincidentes e não situações pontuais.

Gráfico nº 39- Distribuição dos alunos de acordo com as participações disciplinares



No que diz respeito ao ano de escolaridade, notamos que é no 8º ano que predominam as participações disciplinares (44,8%) seguindo-se o 9º ano (28,8%) e, por fim, o 7º ano com um valor já considerado na nossa opinião muito elevado (26,4%) em comparação com o 9º ano, dado que existe um desfazamento temporal de 2 anos de escolaridade.¹⁸

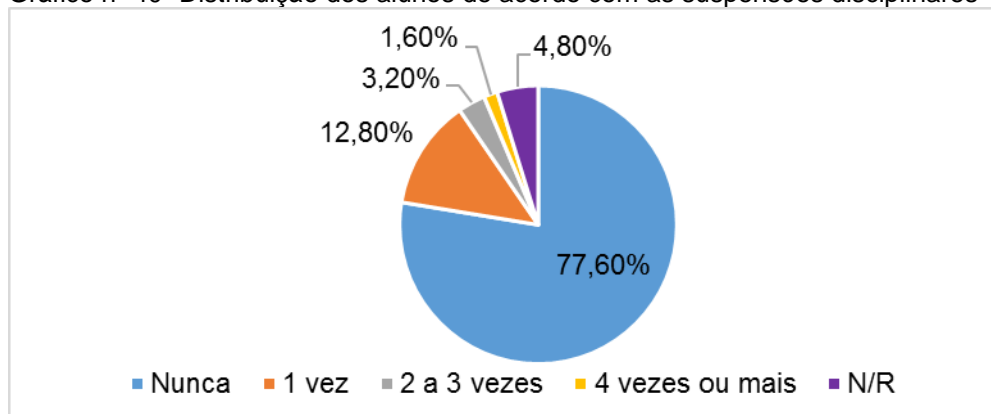
¹⁷ Questão nº 10 (ver questionário – Anexo 1). Era pedido aos alunos para assinalarem o número de vezes de reprovação, participação e suspensão.

¹⁸ Ver Anexo 3, Tabela nº 2.

Analogamente, no número de participações disciplinares por género, verificamos que existem diferenças significativas em termos do número de vezes que aconteceram, porém, as meninas tendem a acompanhar os meninos em situações comportamentais não permitidas em ambiente escolar¹⁹. Assim, apenas 18,4% meninas e 30,4% meninos nunca foram alvo de participações disciplinares (número considerado baixo tendo em atenção a amostra em estudo). As alunas obtiveram um número superior de participações disciplinares em termos das categorias 1 vez e 2 a 3 vezes totalizando 16% e 5,6%, respetivamente, face aos alunos que obtiveram 8,8% e 4,8%, respetivamente. Somente na categoria 4 vezes ou mais é que os alunos obtiveram uma frequência absoluta superior com 11,2% respostas relativamente às alunas com 2,4% respostas.

Quanto às suspensões, podemos verificar que 77,60% dos alunos nunca foram suspensos (Gráfico nº 40). 17,6% dos alunos já tiveram uma ou mais suspensões.

Gráfico nº 40- Distribuição dos alunos de acordo com as suspensões disciplinares



O ano de escolaridade onde podemos verificar um maior número de suspensões é no 8º ano com 8%, seguido do 9º ano com 6,4% e, logo de seguida, o 7º ano com 3,2%²⁰. Verificamos que no 7º ano 1,6% (2 alunos) foram suspensos 4 vezes ou mais, o que denota uma reincidência do comportamento indisciplinar.

Analisando o género atestamos que 8% alunas foram suspensas uma vez, não se verificando mais nenhuma suspensão em qualquer uma das outras categorias²¹. Quanto ao género masculino, constata-se que 9,6% alunos foram objeto de suspensão, repartindo-se da seguinte forma: 4,8% alunos tiveram uma suspensão; 3,2% alunos de 2

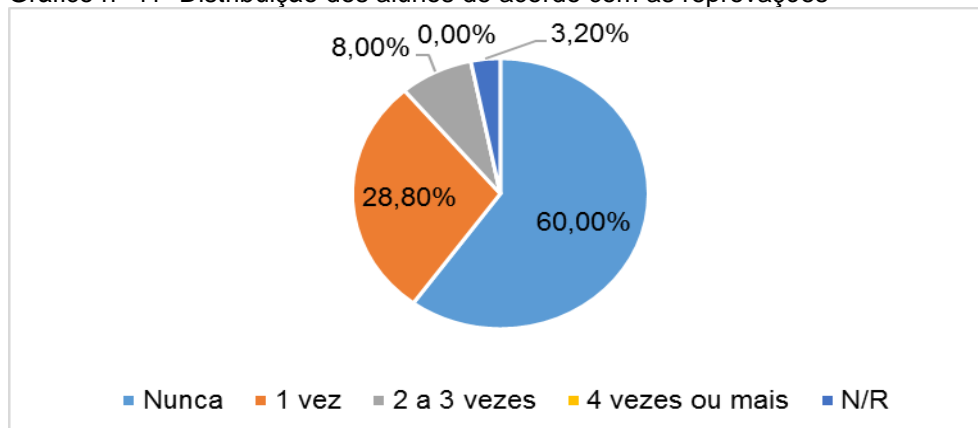
¹⁹ Ver Anexo 3, Tabela nº 3.

²⁰ Ver Anexo 3, Tabela nº 4.

a 3 vezes de suspensão e, por fim, 1,6% alunos foram suspensos 4 ou mais vezes. Podemos concluir que a totalidade dos alunos suspensos em termos de género é semelhante para o sexo feminino e masculino mas, em termos de reincidência, podemos considerar que o sexo masculino é mais reincidente do que o sexo feminino.

No que diz respeito às reprovações, ao analisarmos o Gráfico nº 41 comprovamos que entre os 125 alunos que responderam ao questionário, 28,8 % alunos já reprovaram de ano 1 vez e 8% alunos já reprovaram de 2 a 3 vezes. Trata-se de uma situação um pouco preocupante, uma vez que 36,8% dos alunos já reprovaram de 1 a 3 vezes. Maioritariamente (60,0%) dos alunos nunca reprovaram. Em nenhum ano de escolaridade houve respostas para a categoria 4 vezes ou mais.²²

Gráfico nº 41- Distribuição dos alunos de acordo com as reprovações



De entre os 125 alunos inquiridos, constatamos que existe um empate entre as meninas e os meninos para as categorias 1 vez e 2 a 3 vezes com 14,4% e 4% reprovações, respetivamente.²³ Analogamente, ao observarmos a categoria de alunos que nunca reprovou, constatamos que os meninos detêm uma frequência mais alta com 36% e as meninas com 24%: existe um desfase favorável de mais 12% meninos face às meninas. 3,20% alunos não responderam à questão.²⁴

²¹ Ver Anexo 3, Tabela nº 5.

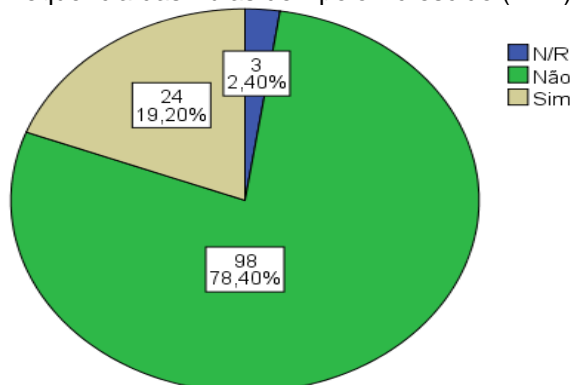
²² Ver Anexo 3, Tabela nº 6.

²³ Ver Anexo 3, Tabela nº 7.

²⁴ Ver Anexo 3, Tabela nº 6 e nº 7.

Relativamente à questão sobre a frequência de aulas de apoio pedagógico acrescido (APA)²⁵ procurámos saber as eventuais dificuldades de aprendizagem que os alunos possuem. Neste sentido, verificámos que existe uma frequência relativamente significativa dos alunos nas aulas de APA com 19,20% (Gráfico nº 42) o que poderá revelar necessidades sentidas pelos alunos na obtenção do sucesso escolar a algumas disciplinas.

Gráfico nº 42- Frequência das Aulas de Apoio Acrescido (APA)



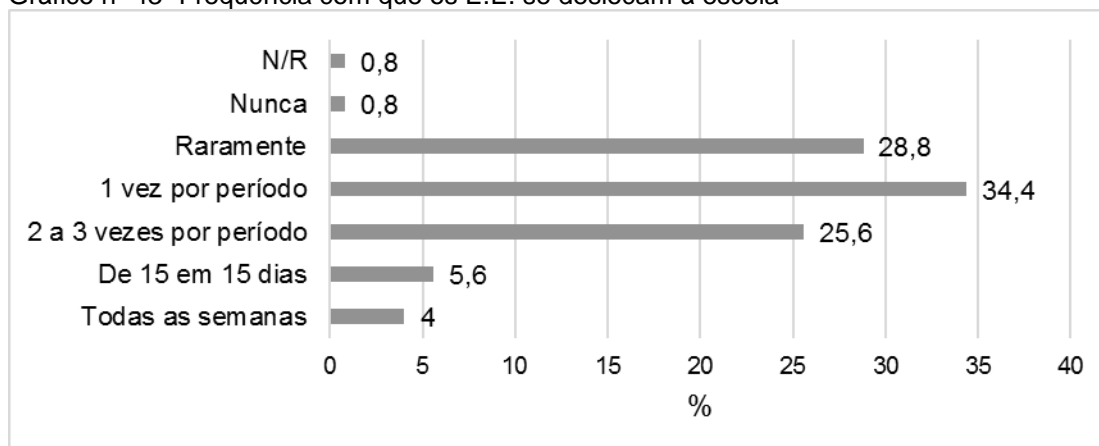
Abordamos em seguida outra dimensão relevante, ligada à relação escola-família e à ocupação dos tempos livres dos alunos dentro e fora da escola.

Quanto à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos²⁶, aferimos que mais de um terço (34,40%), deslocam-se à escola 1 vez por período (presumivelmente depois dos momentos de avaliação), em seguida encontra-se a categoria raramente com 28,80%. Em terceiro e quarto lugar com 25,60% e 5,60% estão os E.E. que se deslocam 2 a 3 vezes por período e de 15 em 15 dias, respetivamente. Por fim, a categoria todas as semanas registou apenas 4%; ambas as categorias nunca e “N/R obtiveram” 0,80% das respostas dos inquiridos. Assim, podemos concluir que existe uma frequência elevada dos E.E. em termos da sua deslocação à escola, podendo-se considerar uma presença regular à escola.

²⁵ Questão nº 11 - “Tens aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA)?” (Ver questionário, Anexo 1).

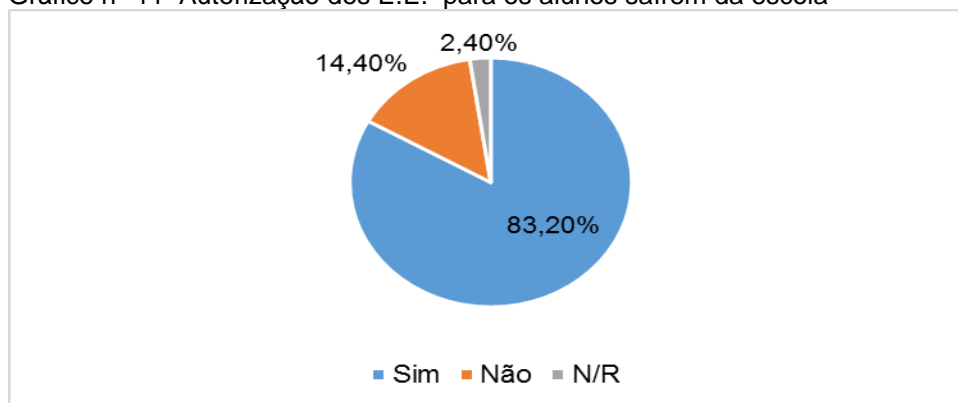
²⁶ Questão nº 12 - “O teu Encarregado de Educação costuma vir à escola?” (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 43- Frequência com que os E.E. se deslocam à escola



Investigámos também sobre a obtenção de autorização dos E.E. para os alunos saírem da escola durante os intervalos ou na hora do almoço²⁷ e verificamos que 83,20% alunos responderam sim enquanto somente 14,40% alunos responderam não (Gráfico nº 44). No que toca às idades e género verificamos que não existem diferenças significativas face à proporção de alunos em cada uma das categorias (ver Anexo 3, Tabela nº 8).

Gráfico nº 44- Autorização dos E.E. para os alunos saírem da escola



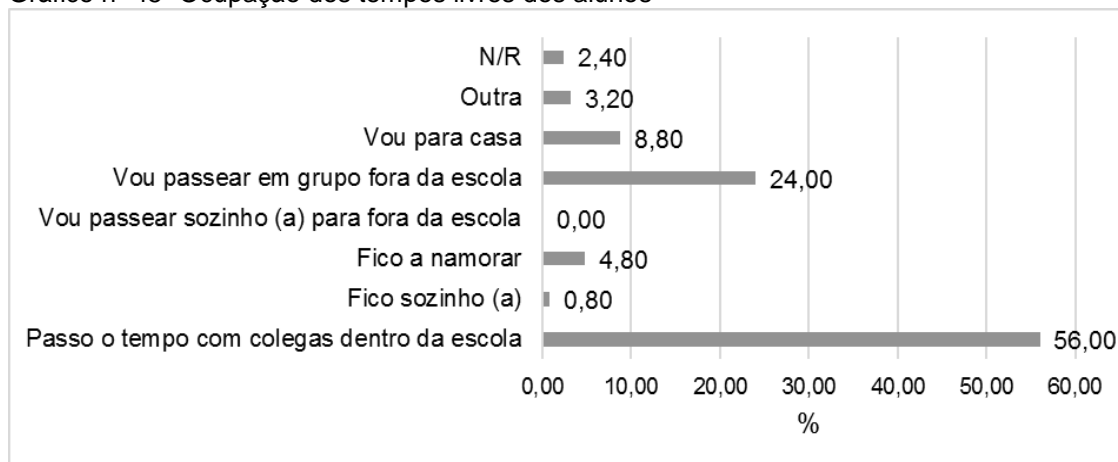
De seguida procurámos conhecer o modo como os alunos ocupam os seus tempos livres²⁸. O Gráfico nº 45 mostra as principais atividades referidas pelos inquiridos. Constatámos que a maioria dos alunos passa o tempo a passear com os colegas quer dentro ou fora da escola: 56% e 24% alunos, respetivamente. Dos restantes, 8,8% vão

²⁷Questão nº 13 - “Tens autorização do teu Encarregado de Educação para sair da escola durante os intervalos das aulas e à hora do almoço?” (Ver questionário, Anexo 1).

²⁸ Questão nº 14 - “Quando tens tempos livres entre as aulas ou quando falta um professor, o que é que costumás fazer?” (Ver questionário, Anexo 1).

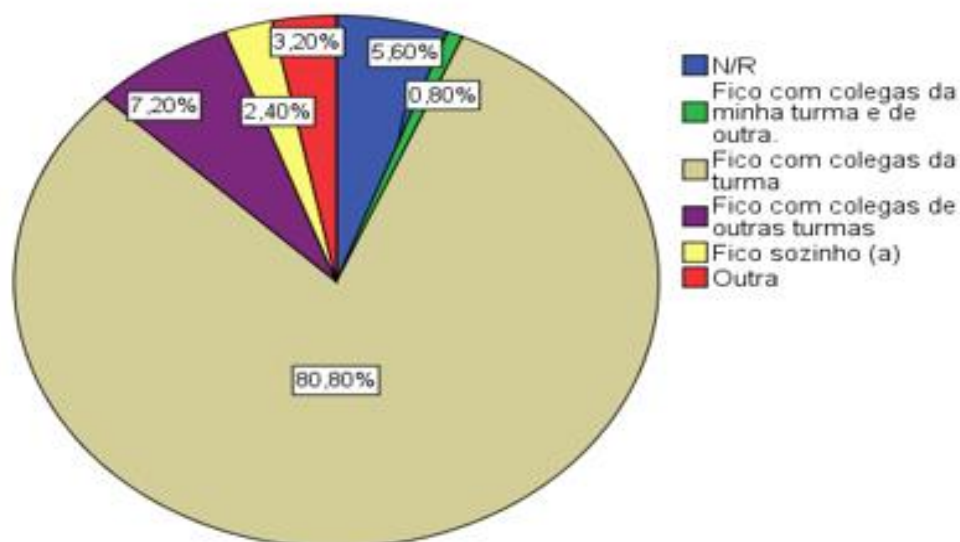
para casa e 4,8% vão namorar. Apenas 0,8% (1) inquiridos responderam que ficam sozinhos nos tempos livres da escola e 3,2% alunos responderam outra situação.

Gráfico nº 45- Ocupação dos tempos livres dos alunos



Por outro lado, a observação do Gráfico nº 46 revela que os alunos ocupam os seus intervalos²⁹ essencialmente com os colegas da turma (80,80%) e com os colegas de outras turmas (7,20%). Verifica-se que 3 (2,40%) alunos permanecem nos intervalos sozinhos, sem conviver com colegas quer da sua turma quer de outras turmas, podendo indiciar alguma forma de exclusão escolar.

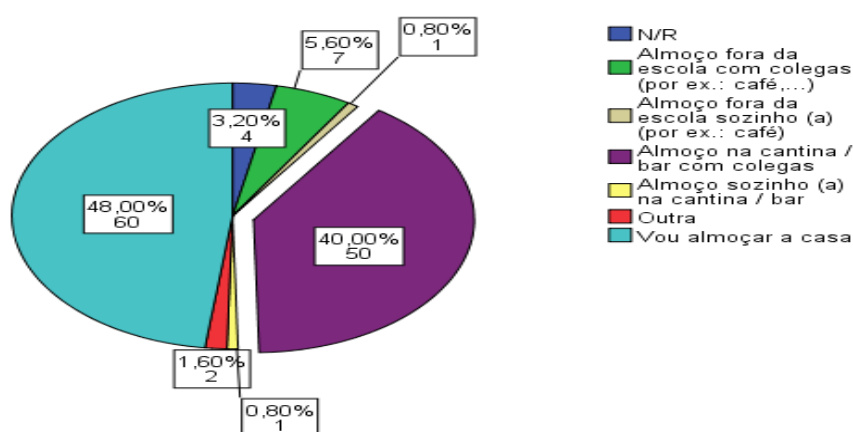
Gráfico nº 46- Ocupações dos alunos nos intervalos



²⁹ Questão nº 15 - “O que costumam fazer normalmente nos intervalos?” (Ver questionário, Anexo 1).

Procurámos também saber o local onde os alunos almoçam³⁰ normalmente e constatámos que 48% dos alunos vão almoçar a casa; 40% almoçam na cantina ou no bar com os colegas e 5,6% almoçam fora da escola com colegas. Verificámos à semelhança da ocupação dos tempos livres dos alunos na escola que mais uma vez 1 inquirido (0,80%) almoça sozinho na cantina/ bar e outro inquirido (0,80%) também almoça sozinho, mas fora da escola.

Gráfico nº 47- Local de almoço dos alunos



1.2. Os alunos e as Tecnologias de Informação e Comunicação

Como aludimos no Capítulo 1, ponto 2.2 do nosso trabalho, desejamos compreender, embora de uma feição mais superficial, qual o papel que as novas tecnologias de comunicação possuem na vida dos alunos, assim como a forma como estas são manuseadas. Neste sentido, no Bloco III do questionário, pretendemos perscrutar o tipo de utilização e a frequência do uso do telemóvel e da internet uma vez que, tal como referimos anteriormente, estes são novos veículos no domínio da agressão e intimidação entre pares.

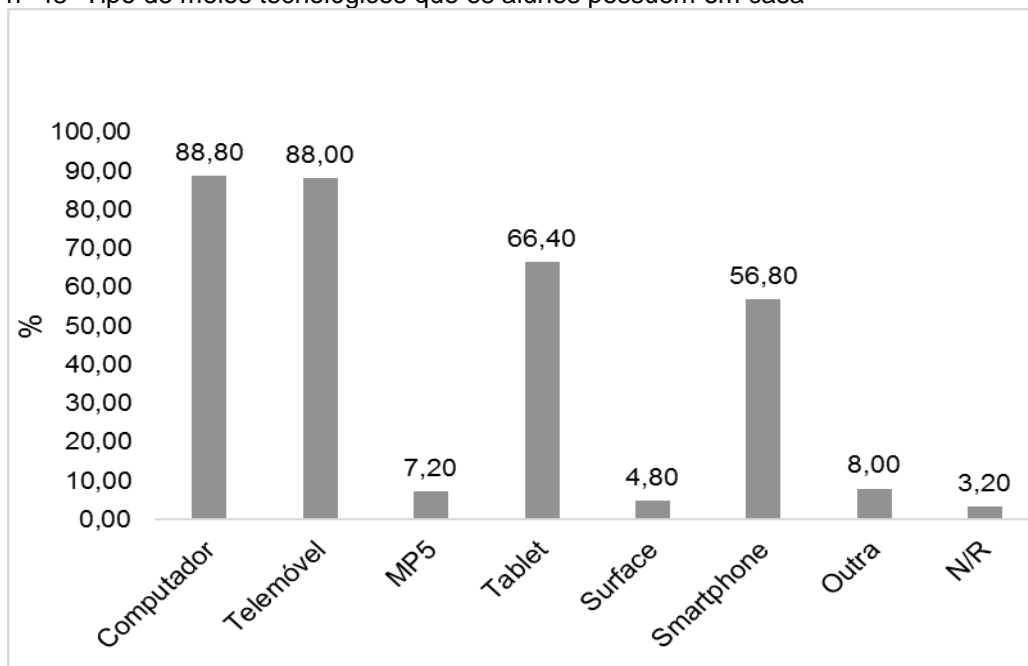
Procedendo à análise individualizada dos meios tecnológicos, atestámos que dos 121 alunos que responderam à questão sobre os meios tecnológicos que tinham em casa,³¹ (4 N/R), apenas um aluno do sexo masculino do 9º ano, não é detentor de qualquer meio tecnológico. Apenas 8% (10) alunos não tinham computador mas, em

³⁰ Questão nº 16 - “Onde costumas normalmente almoçar?” (Ver questionário, Anexo 1).

³¹ Questão nº 19 - “Que meios tecnológicos tens em casa?” (Ver questionário, Anexo 1).

contrapartida, destes 8% alunos, 7,2% (9) tinham telemóvel (ver Anexo 3, Tabela nº 11). Por outro lado, 88% (110) alunos indicaram possuir telemóvel (5,6% (7) alunos responderam possuir *smartphone*, não considerando a resposta telemóvel). Em síntese, a esmagadora maioria dos alunos possui computador, 88,8%, e 88,0% possui um telefone móvel, sendo valores muito eminentes.

Gráfico nº 48- Tipo de meios tecnológicos que os alunos possuem em casa

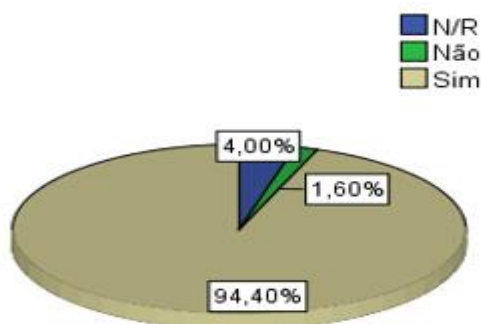


Fazendo agora uma análise global dos meios tecnológicos (apresentando apenas os valores mais relevantes, de acordo com o Anexo 3, Tabela nº 11), constatámos que 25,6% (32) alunos detêm computador, telemóvel, *tablet* e *smartphone*, seguindo-se 20,8% (26) alunos com computador, telemóvel e *tablet* e, em terceiro lugar, em paridade, 9,6% (12) alunos com computador, telemóvel e *smartphone* e 9,6% alunos com computador e telemóvel. 8% alunos assinalaram na opção “outra” outros equipamentos tecnológicos, tais como MP3, MP4, IPOD, PS2, PS3, PS4, PS5, *Wii* e *Smartwatch*.

De acordo com os resultados apresentados no Gráfico nº 49 a quase totalidade dos inquiridos 94,4% (118) tem ligação à Internet em casa e apenas 1,6% (2) respondeu que não (4% alunos N/R)³².

³² Questão nº 20 - “Tens ligação à internet em casa?” (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 49- Alunos que têm ligação da internet em casa



Questionados sobre a aplicação da internet em casa³³ e procedendo a uma análise individualizada, de acordo com o Anexo 3, Tabela nº 12, aclarámos uma situação interessante e que nos chamou a atenção: dos 120 alunos que responderam a esta questão (5 N/R), apenas dois inquiridos (alunas do sexo feminino) a utilizam para trabalhar e fazer pesquisa, levando-nos a pensar que os alunos não utilizam a internet para o apoio dos estudos. Em termos gerais, apurámos, por ordem decrescente de utilização da internet, os resultados seguintes:

- ir às redes sociais: 68% (85) alunos;
- ouvir música: 60% (75) alunos;
- ver vídeos / ir ao *youtube*: 59,2% (74) alunos;
- jogar: 52,8% (66) alunos;
- enviar / receber mensagens: 44% (55) alunos;
- fazer / receber chamadas: 26,4% (33) alunos;
- fazer *downloads*: 20,8% (26) alunos;
- outra: 1,6% (2) alunos.

Em síntese, e de acordo com os resultados obtidos que atingem valores elevados, os alunos apontam claramente que utilizam a internet em casa para se entreterem/divertirem virtualmente, nomeadamente através das redes sociais, ouvir música, ver vídeos / ir ao *youtube* e jogar.

Colocámos a mesma questão sobre a utilização da internet pelos alunos, mas agora no espaço da escola³⁴. De acordo com a Anexo 3, Tabela nº 13, dos 111 alunos que responderam (14 N/R), apenas 11,2% alunos usavam-na no apoio à realização de

³³ Questão nº 21- *Utilizas a internet em casa principalmente para...* (Ver questionário, Anexo 1).

trabalhos e pesquisa da escola, valor que achamos manifestamente reduzido dado o parecer do Ministério da Educação para a inclusão das TIC nos programas curriculares (salvuardamos o facto de os alunos não utilizarem as TIC devidamente). Os excedentes alunos responderam, por ordem decrescente de utilização da internet, que se serviam da internet para:

- ir às redes sociais: 54,4% (68) alunos;
- ouvir música: 36,8% (46) alunos;
- enviar / receber mensagens: 34,4% (43) alunos;
- jogar: 32% (40) alunos;
- ver vídeos / ir ao *youtube*: 28,8% (36) alunos;
- fazer / receber chamadas: 18,4% (23) alunos;
- fazer *downloads*: 8% (10) alunos;
- outra: 11,2% (14) alunos.

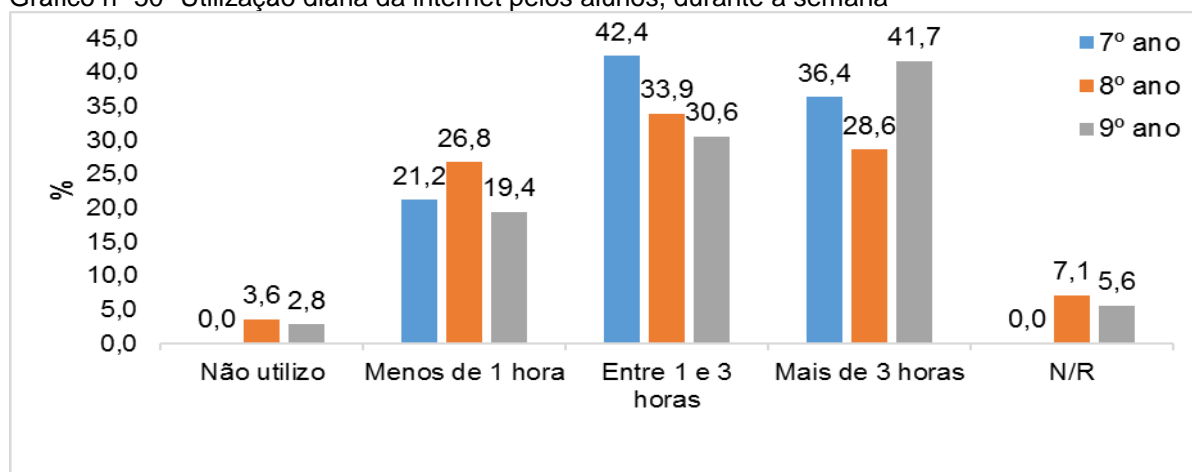
Deste modo, observamos que a utilização da internet na escola é menor do que em casa, na maioria das opções propostas. Por outro lado, verificamos que a internet continua, em conformidade com a análise realizada na questão anterior, a ser mais utilizada na escola para ir às redes sociais (54,4%) e ouvir música (36,8%).

Concluimos que hoje em dia os jovens adolescentes utilizam a internet em casa e na escola, e de forma evidente, para ir às redes sociais, constituindo um meio de comunicação e interação distinto; ouvir música também assume um interesse acrescido. Em casa a opção ver vídeos / ir ao *youtube* é aproximadamente o dobro da escola e, por fim, a utilização menos frequente da internet em casa e na escola é a de “fazer *downloads*”.

Procurámos, ainda, saber a frequência da utilização da internet em média, por dia, durante a semana³⁴. A observação do Gráfico nº 50 indica-nos que os alunos se servem da internet, na sua esmagadora maioria, mais de 1 hora por dia em todos os anos. No 7º e 8º anos encontramos a frequência mais elevada com 42,4% e 33,9% alunos na utilização de 1 a 3 horas/dia, respetivamente, e no 9º ano a sua frequência mais elevada, com 41,7% alunos, é na utilização de mais de 3 horas/dia. Verificamos que todos os alunos do 7º ano utilizam a internet, em oposição aos alunos do 8º e 9º anos que não utilizam a internet.

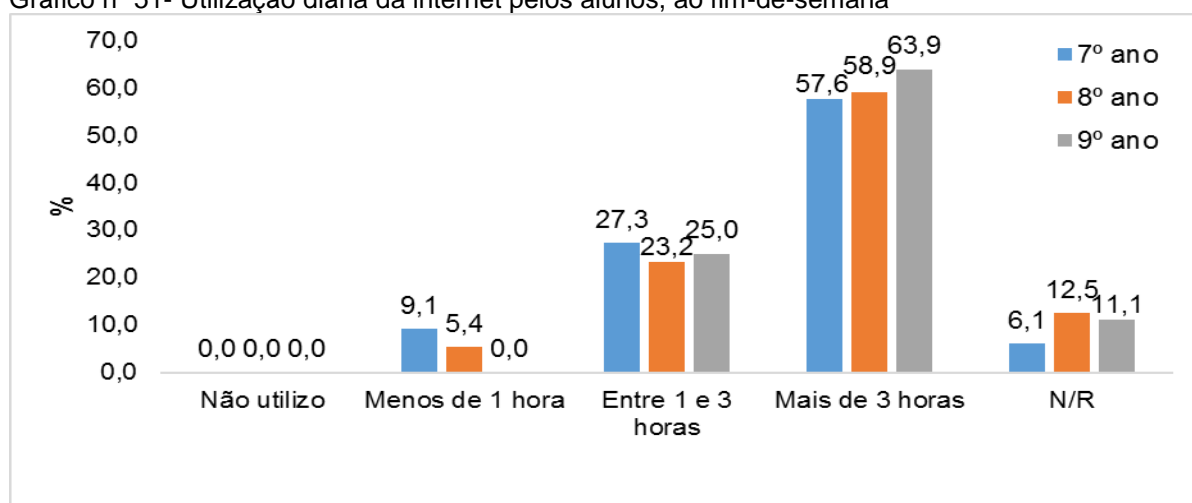
³⁴ Questão nº 22- *Utilizas a internet na escola principalmente para...* (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 50- Utilização diária da internet pelos alunos, durante a semana



Colocámos a mesma questão, mas desta vez na situação temporal de fim-de-semana e, sem surpresa, verificamos que o número de horas de utilização da internet pelos alunos aumentou de forma acentuada (Gráfico nº 51). Todos os alunos que responderam à questão (13 N/R) admitiram que utilizam a internet no fim-de-semana. Nos três anos de escolaridade apurámos que os alunos utilizam a internet com grande frequência num período de mais de 3 horas por dia ao fim de semana, constatando-se o 9º ano com 63,9%, o 8º ano com 58,9% e, por fim o 7º ano com 57,6%. No período de tempo entre 1 a 3 horas, verifica-se que os alunos diminuem a utilização da internet para menos de metade em todos os anos de escolaridade. Por último, aferimos que existe um número reduzido de alunos (14,5%) que utilizam a internet menos de 1 hora por dia ao fim de semana.

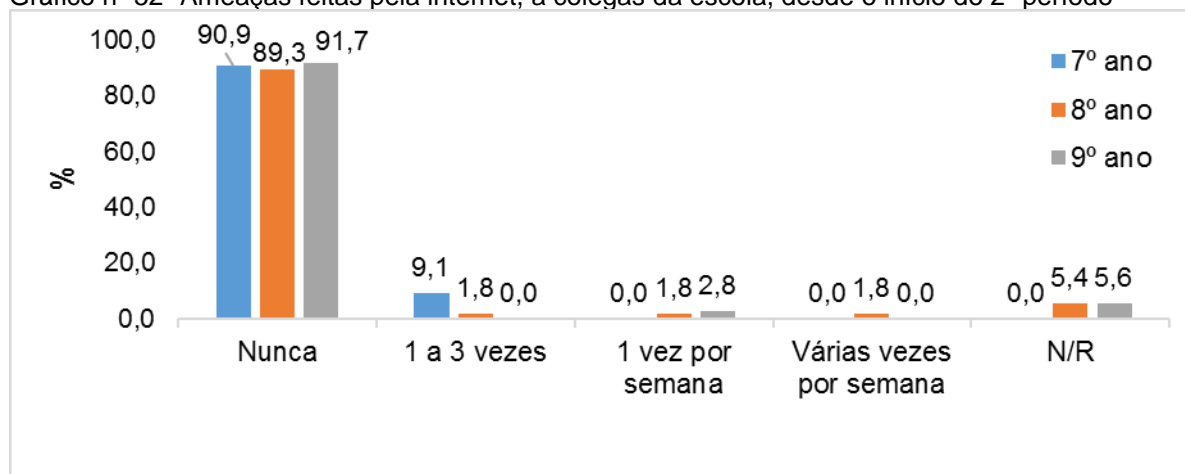
Gráfico nº 51- Utilização diária da internet pelos alunos, ao fim-de-semana



³⁵ Questão nº 23- “Durante quanto tempo utilizas a internet diariamente, em média?” Era pedido aos alunos para assinalarem duas situações: durante a semana e ao fim de semana. (Ver

No final deste ponto, diligenciámos, saber se os alunos que responderam ao questionário alguma vez teriam ameaçado, desde o início do 2º período, algum colega da escola pela internet³⁶, tendo a quase totalidade dos alunos de todos os anos de escolaridade responderam negativamente (cerca de 90%). Dos remanescentes, 1,8% e 2,8% (1) alunos do 8º e do 9º ano admitiram que o fizeram 1 vez por semana e, por fim, 1,8% (1) alunos do 8º ano admitiu fazê-lo várias vezes por semana, facto que consideramos um comportamento reincidente, grave e preocupante.

Gráfico nº 52- Ameaças feitas pela internet, a colegas da escola, desde o início do 2º período



Aplicámos a mesma questão, mas desta vez para saber se os alunos teriam recebido ameaças pela internet desde o início do 2º período e, mais uma vez, a quase totalidade dos alunos de todos os anos de escolaridade responderam negativamente (valores acima de 83%). Destacamos, mais uma vez, que 3% e 2,8% (1) alunos do 7º e do 9º ano respetivamente, foram ameaçados 1 vez por semana e, por fim, 3,6% (2) alunos do 8º e 2,8% (1) do 9º ano foram ameaçados várias vezes por semana, revelando, tal como referenciámos na análise da dimensão anterior, uma situação preocupante, pois poderá evidenciar comportamentos de *cyberbullying*.

questionário, Anexo 1).

³⁶ Questão nº 23- “Desde o início do 2º período (janeiro), relativamente ao uso da internet (telemóvel, PC, redes sociais,...” Era pedido aos alunos para assinalarem duas situações: “Já ameacei e fui ameaçado” (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 53- Ameaças recebidas pela internet, por colegas da escola, desde o início do 2º período



1.3. Os alunos e o *bullying*: vítimas, agressores e testemunhas

Neste ponto do trabalho, apresentaremos as opiniões dos inquiridos relativamente às diferentes situações de agressões patenteadas na escola pelos alunos, assumindo a posição de vítimas, agressores e testemunhas, a quem os alunos (assumindo os diferentes papéis nos comportamentos agressivos) contaram as agressões, a caracterização dos agressores e vítimas ao nível do género, idade, da pertença ou não à turma e a localização espacial das agressões (ver Anexo 1, Bloco IV).

1.3.1. As vítimas do *bullying*

Começamos por nos debruçar sobre o estudo das situações de agressão às vítimas³⁷, onde listamos 16 tipos de agressões que achamos mais comuns entre pares e pedimos aos alunos para assinalarem se algum (a) aluno (a) da escola teria efetuado sobre si algum dos atos mencionados, com a seguinte distribuição: “nunca, 1 a 3 vezes, 1 vez por semana ou várias vezes por semana”.

A análise dos resultados será realizada através de duas formas distintas: em primeiro lugar, iremos fazer uma análise, em termos globais, de todas as situações de agressões assinaladas e com a distribuição referida acima; em segundo lugar, agrupamos as opções “1 vez por semana” e “várias vezes por semana”, pois achamos que os alunos ao terem sido agredidos com esta frequência nos dão indícios da presença de casos de *bullying* (na nossa análise decidimos não incluir a situação “N/R” pois é

³⁷ Questão nº 25 – “Desde o início do 2º período (janeiro) algum colega ou colegas fizeram-te passar por situações abaixo descritas, na escola, com a intenção de te magoar...”. (Ver questionário, Anexo 1).

considerado um valor bastante residual). Nesta segunda análise decidimos fazer um cruzamento dos dados em termos do género e ano de escolaridade com o objetivo de investigar mais minuciosamente a frequência das situações ocorridas.

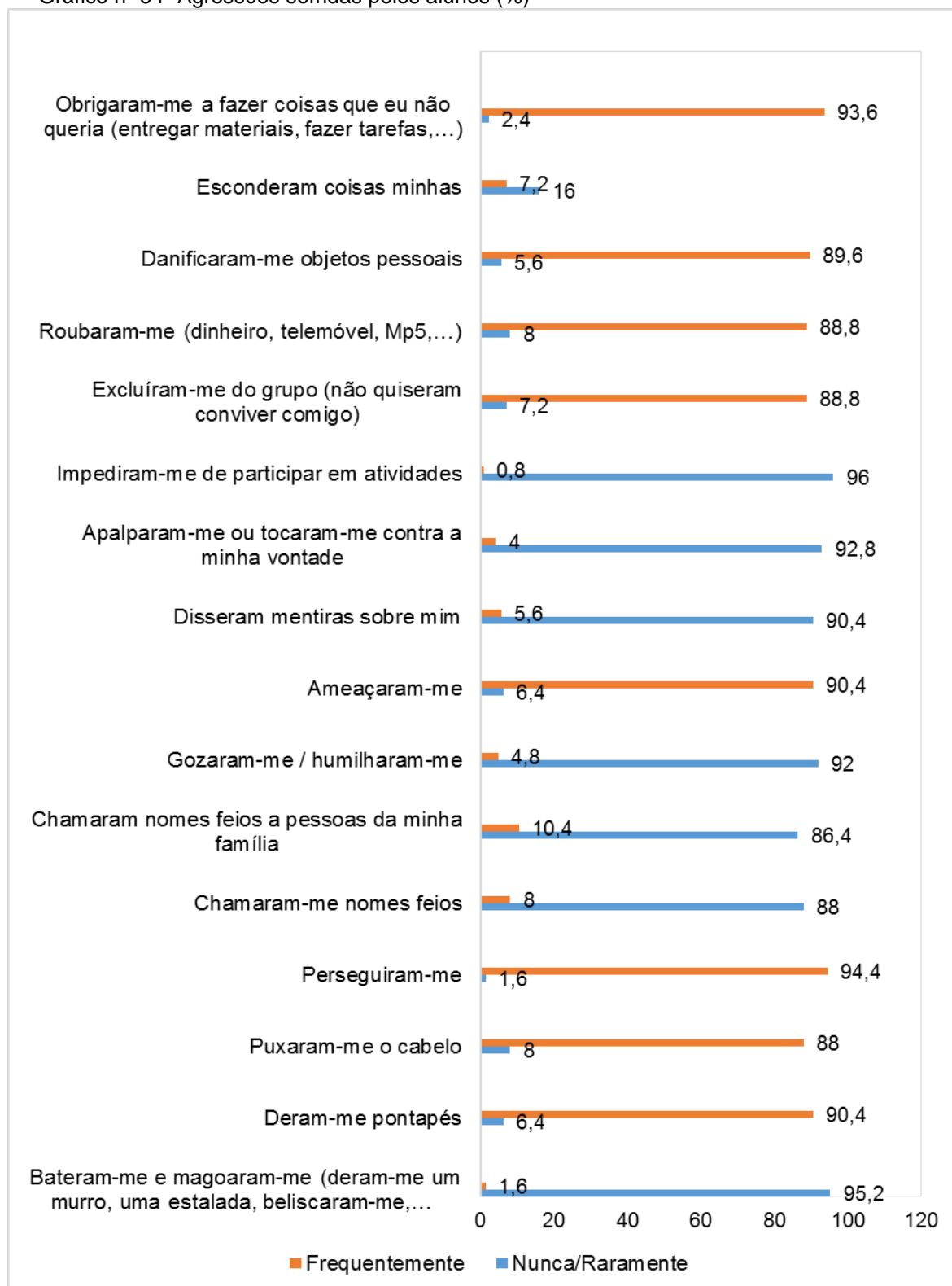
Posto este esclarecimento, começamos por apresentar a primeira situação e que se encontra estruturada no Gráfico nº 54. Assim, fazendo uma análise geral das respostas dadas por todos os respondentes aos tipos de agressões sofridas, começamos por nos reportar a uma análise conjunta das situações de agressão que “nunca” terão sucedido e às situações que terão despontado de “1 a 3 vezes”³⁸: situações esporádicas ou com pouca frequência de acontecimento (e que estão legendadas no gráfico abaixo como “Nunca/Raramente”). Estas situações poderão indicar atos isolados (1 vez) ou repetidas (2 ou 3 vezes), mas achamos não se tratarem de casos de *bullying*. Examinamos que surgem como respostas mais assinaladas as situações de “Impediram-me de participar em atividades” (agressão indireta) e “Bateram-me e magoaram-me” (agressão física) com 96% (120) e 95,2% (119), respetivamente. As agressões verbais como “chamaram-me nomes feios” (88,0%), “disseram mentiras sobre mim” (90,4%) e “gozaram-me/humilharam-me” (92,0%) também são respostas muito assinaladas, ou seja, são formas de agressão pouco sentidas pelas vítimas. Com apenas 8,0% surge a agressão física “puxaram-me o cabelo”, situação mais comum entre as meninas³⁹ de acordo com a literatura pesquisada, Olweus (2005), Fante (2005), Serrate (2009), Sá (2012), entre outros, e outra situação de agressão “Roubaram-me...” (8,0%). Verificamos, em oposição, que estas duas situações são bastante assinaladas nos atos acometidos “1 vez por semana” e “várias vezes por semana” (assinaladas no gráfico abaixo como “Frequentemente”).

Analizamos de seguida as situações com carácter de ocorrência frequente e que nos podem indiciar situações de *bullying*. A primeira constatação que tivemos foi de que a percentagem de respostas assinaladas para as agressões que tiveram lugar no período “uma vez por semana” apresentam valores substancialmente mais elevados do que aquelas que ocorrem no período “várias vezes por semana” (ver Anexo 3, Tabela nº 14). Verificamos que, no geral, as ofensas mais reiteradas são as situações “perseguiaram-me” (94,4%) e “obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria...” (93,6%) - agressões indiretas. Por fim, apuramos que as ocorrências de agressão assinaladas pelos alunos

³⁸ Ver Anexo 3, Tabela nº 14.

com carácter frequente e com carácter diminuto ou inexistente apresentam valores fronteiros.

Gráfico nº 54- Agressões sofridas pelos alunos (%)



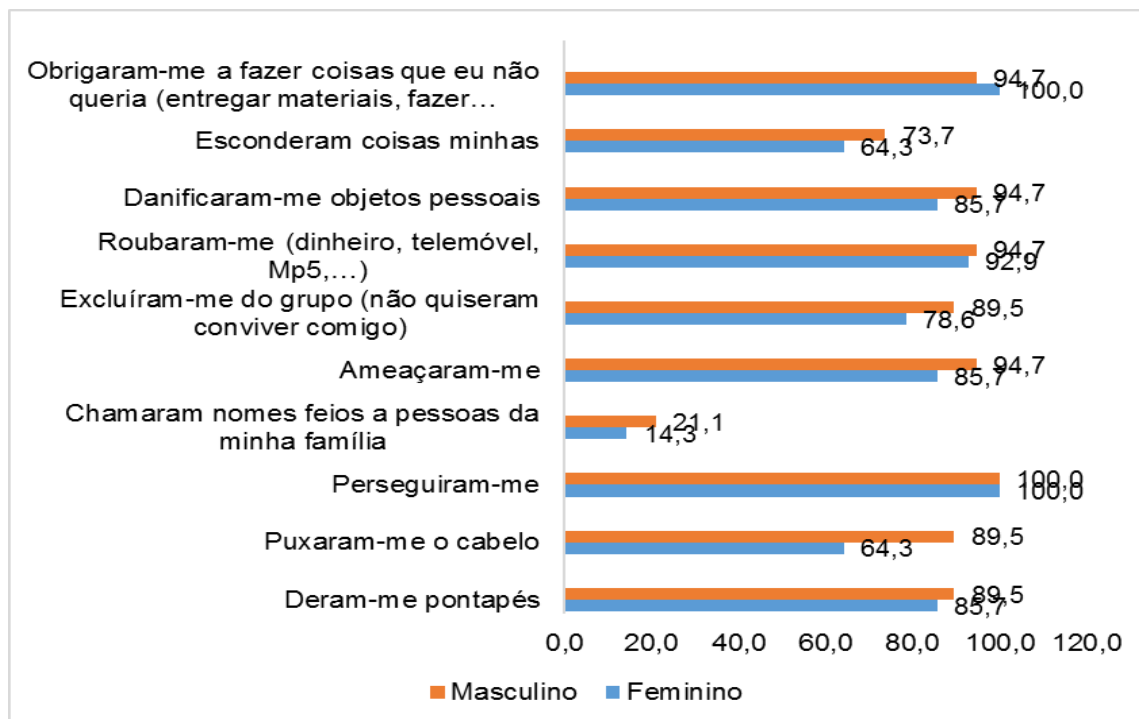
De seguida, tal como referimos anteriormente, passamos de imediato a analisar as situações de agressão de “1 vez por semana” e “várias vezes por semana” em termos de ano de escolaridade e género, de acordo com os Gráficos nº 55, 56 e 57.

Pelo facto de se tratar de uma lista vasta de opções disponíveis (16), apenas iremos analisar mais ao pormenor os dez tipos de atos agressivos mais sinalizados pelos alunos, uma vez que as respostas encontram-se dispersas, bem como com o intuito de simplificar a leitura dos resultados.

Os meninos do 7º e 9º ano de escolaridade assumem valores superiores às meninas em todas as formas de agressão, exceto no 7º ano na situação: “Obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria...”. Já no 8º ano, verifica-se a situação oposta: são as meninas que apresentam valores superiores aos meninos em todas as ocorrências.

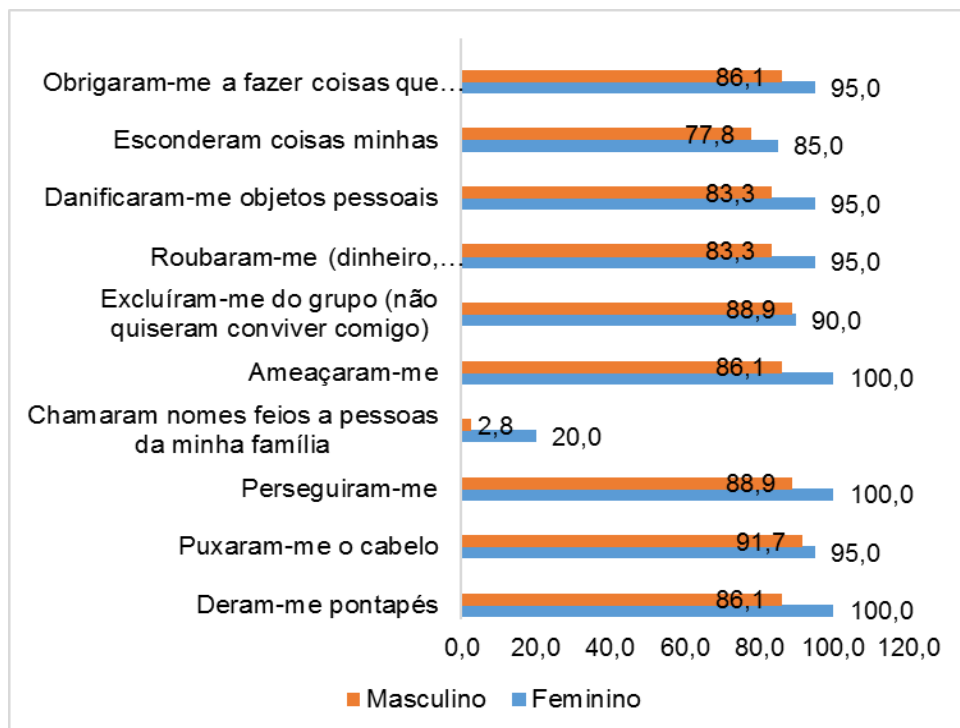
A forma de vitimação que apresenta maior relevância no 7º ano para ambos os sexos é o “perseguiam-me” - agressão indireta, com 100% de situações apontadas. Também com a frequência de 100% e 94,7% para as meninas e meninos, respetivamente, temos a situação “obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria...” (agressão indireta). Quanto às agressões físicas, encontramos o “deram-me pontapés” e “puxaram-me o cabelo” com valores superiores para os meninos (ambos com 89,5%) face às meninas (85,7% e 64,3%, respetivamente), valores por nós considerados elevados. A situação menos registada é “chamaram nomes feios a pessoas da minha família” 14,3% e 21,1%, para as meninas e meninos, respetivamente.

Gráfico nº 55- Tipo de agressões sofridas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 7º ano de escolaridade (%)



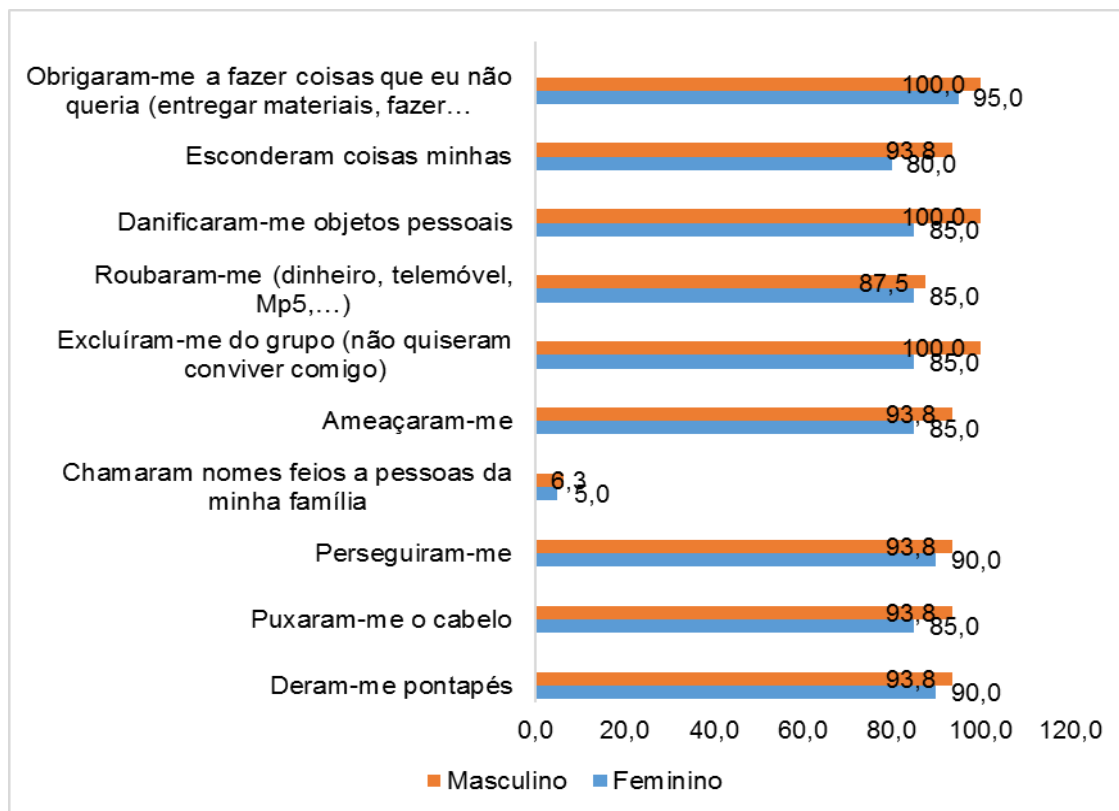
Ao analisarmos o Gráfico nº 56, que nos mostra os tipos de agressões sofridas no 8º ano, aparecem com 100%, nas meninas, as situações “perseguiram-me”, “ameaçaram-me” e “deram-me pontapés”. Relativamente aos meninos a situação “puxaram-me o cabelo” foi a mais frequente com 91,7%. Já o “chamaram nomes feios a pessoas da minha família” foi a situação menos registada com 20,0% e 2, 8%, para as meninas e meninos, respetivamente. As formas de agressão física, nas formas de “deram-me pontapés” e “puxaram-me o cabelo”, foram mais vividas pelas meninas, com 100% e 95% respetivamente; enquanto os meninos apresentaram 86,1% e 91,7%, respetivamente.

Gráfico nº 56- Tipo de agressões sofridas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 8º ano de escolaridade (%)



Por fim, relativamente ao 9º ano, e no sexo masculino, aparecem três situações com 100%: “obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria ...”, “excluíram-me do grupo...” e “danificaram-me objetos pessoais”. Quanto ao sexo feminino, foi assinalada como agressão mais vivida com 95% o “obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria ...”. De seguida encontram-se, ambas com 90%, a forma de agressão física “deram-me pontapés” e a forma de agressão indireta “perseguiram-me”. Como forma de agressão menos assinalada por ambos os sexos temos “chamaram nomes feios a pessoas da minha família”.

Gráfico nº 57- Tipo de agressões sofridas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 9º ano de escolaridade (%)



As situações “roubaram-me (dinheiro, telemóvel, Mp5,...)” e “ameaçaram-me”, apresentam, em todos os anos de escolaridade, valores considerados por nós elevados e, a nosso ver preocupantes, dada a natureza criminal que poderá assumir no futuro.

Em jeito de conclusão, constatamos que as formas de agressão indiretas são as mais cometidas pelos alunos, seguidas das agressões físicas.

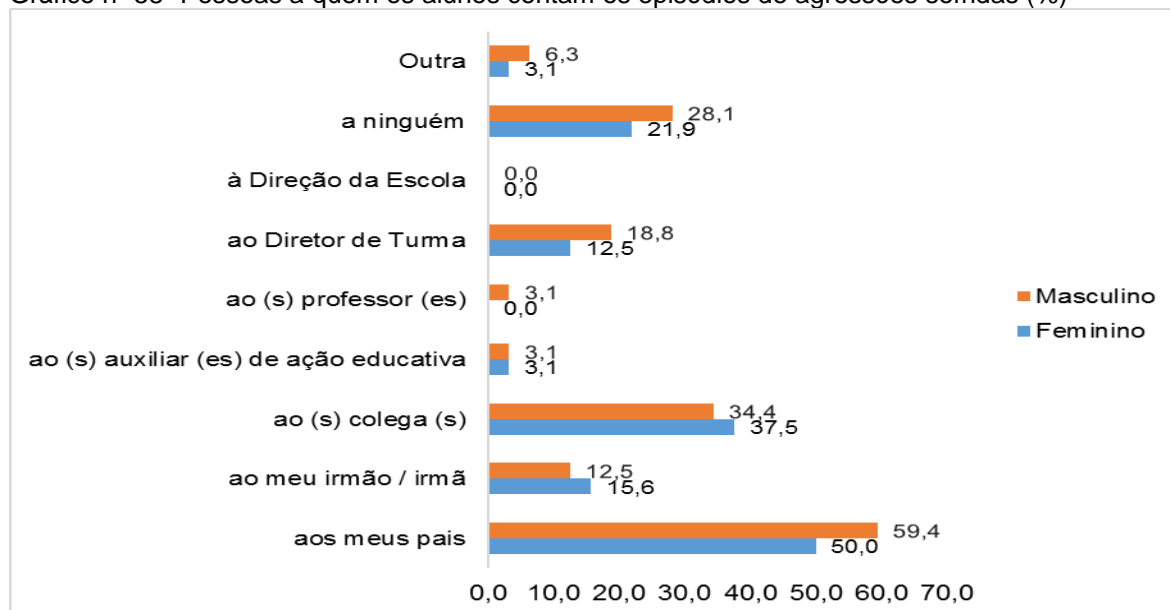
Procurámos saber nas questões seguintes (da Questão nº 26 até à Questão nº 30), alguns pormenores sobre os episódios de agressões mencionados na Questão nº 25 e que, nos gráficos seguintes, passarão a ser descritos. Porém, a opção N/R aparece com um número elevado pois corresponde a alunos que não tendo sofrido qualquer agressão, não responderam ou, em alguns casos, poderá também indicar que não quiseram responder a estas questões, pelo que ponderámos e decidimos não incluir as N/R na análise de cada uma das questões mencionadas (Questão nº 26 até à Questão nº 30).

Começámos por querer saber, nos alunos inquiridos e que foram alvo de situações de agressão, a quem é que estes contavam os episódios por eles assinalados⁴⁰.

Se analisarmos as respostas dos alunos (Gráfico nº 58), constatamos que os pais são as pessoas a quem os alunos mais recorrem para contar os episódios de agressão, correspondendo a 50% e 59,4% meninas e meninos, respetivamente; em seguida contaram o sucedido aos colegas com 37,5% e 34,4% respostas, pela mesma ordem. É curioso que os alunos não narram à Direção da Escola as suas agressões e, quanto aos professores e auxiliares de ação educativa, também têm valores pouco expressivos. Por fim, quanto ao relato dos episódios ao Diretor de Turma, encontramos-os na 3ª posição com 12,5% e 18,8% respostas para as meninas e meninos, respetivamente, valores que achamos reduzidos, dado o papel que o DT deve assumir na resolução/intermediação dos conflitos entre pares.

Em jeito de conclusão, das várias respostas assinaladas pelos alunos vítimas de agressões verificámos, por coincidência, que sofreram agressões em termos percentuais iguais, quer as alunas quer os alunos.

Gráfico nº 58- Pessoas a quem os alunos contam os episódios de agressões sofridas (%)



Nas questões nº 28, nº 29 e nº 30 quisemos saber qual o perfil do (s) aluno (s) agressor relativamente ao género, idade e se este era da mesma turma ou não.

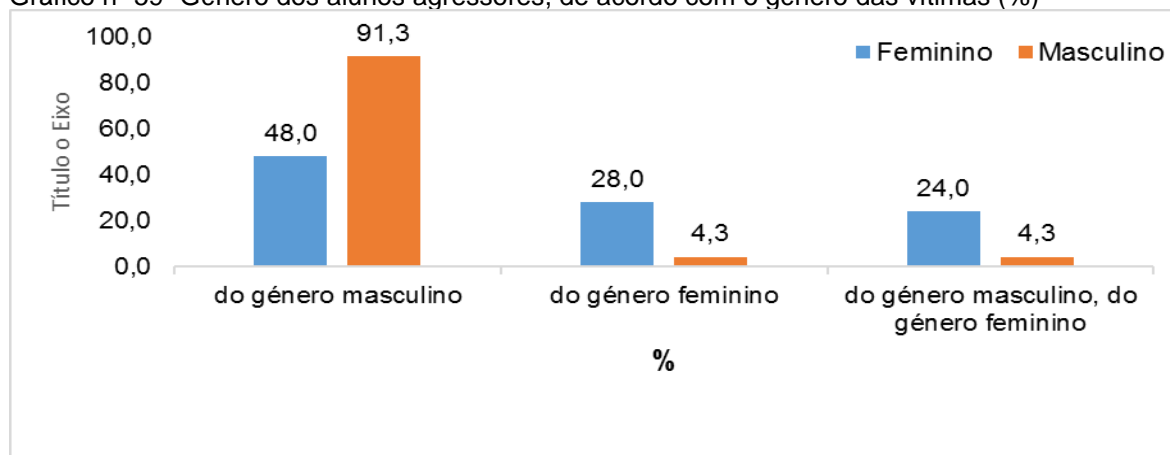
⁴⁰ Questão nº 26 – “Se te aconteceu algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, a quem é que tu contaste...” (Ver questionário, Anexo 1).

Começamos por analisar a distribuição do agressor face ao género⁴¹ e que passamos a mencionar de imediato.

Constatamos que os agressores são de ambos os sexos, no entanto, verifica-se que na sua grande maioria, os agressores são do género masculino. Quanto à distribuição dos atos agressivos, constatamos que 91,3% (21) meninos responderam que foram agredidos por outros colegas rapazes e 4,3% (1) menino respondeu que foi agredido por uma rapariga. No que diz respeito às meninas, verificamos que 28,0% (7) responderam terem sido agredidas por outras colegas raparigas e 48,0% (12) responderam terem sido agredidas por rapazes. Por fim, 24% (6) raparigas e 4,3% (1) rapazes responderam terem sido agredidos por colegas de ambos os sexos (ver Anexo 3, Tabela nº 16).

Quanto ao ano de escolaridade⁴², averiguamos que os alunos agressores se encontram em todos os anos, mas é no 7º e 8º ano que existem números mais elevados com 39,6% (19) e 37,5% (18) alunos, respetivamente, seguindo-se do 9º ano com 22,9% (11) alunos.

Gráfico nº 59- Género dos alunos agressores, de acordo com o género das vítimas (%)



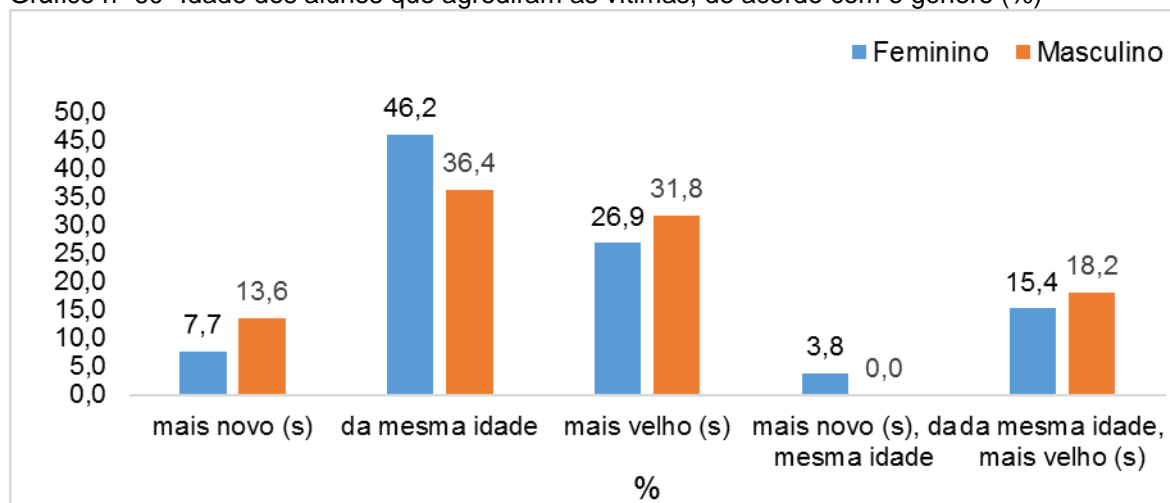
No que toca à idade⁴³, e de acordo com o Gráfico nº 60, reparamos que as agressões investidas entre os pares são na sua generalidade com alunos da mesma idade ou mais velhos, para ambos os géneros. Com efeito, as meninas responderam terem sido agredidas por 46,2% (12) alunos da mesma idade, 26,9% (7) por alunos mais velhos, 15,4% (4) da mesma idade e mais velhos, 3,8% (1) mais novo e também da

⁴¹ Questão nº28 – “A (s) pessoa (s) que te agrediu /agrediram era (m)...”. (Ver questionário, Anexo 1).

⁴² Ver Anexo 3, Tabela nº 16.

mesma idade⁴⁴. (N/R: 77 alunos - mais uma vez decidimos não incluir na nossa análise). Já no caso dos rapazes, verifica-se que estes sofreram agressões essencialmente de alunos da mesma idade 36,4% (8) ou mais velhos 31,8% (7). 18,2% (4) responderam terem sido agredidos por alunos da mesma idade e também mais velhos e por fim, 13,6% (3) foram agredidos por alunos mais novos.

Gráfico nº 60- Idade dos alunos que agrediram as vítimas, de acordo com o género (%)



Por último, quisemos investigar se as agressões foram efetuadas por colegas da turma ou por alunos de outras turmas⁴⁵ e, de acordo com o Gráfico nº 61, apercebemo-nos que grande parte destes atos são tomados por alunos da mesma turma.⁴⁶ N/R: 79 alunos (mais uma vez decidimos não incluir as N/R na análise): 53,8% (14) meninas e 45,0% (9) meninos assim o indicaram. 34,6% (9) alunas e 45,0% (9) alunos referiram que são alunos de outra turma e, apenas 11,5 % (3) alunas e 10,0% (2) alunos responderam tratar-se quer alunos da sua turma quer de outras turmas. Relativamente ao ano de escolaridade a análise é consistente com a efetuada nas questões anteriores (ver Anexo 3, Tabela nº 18).

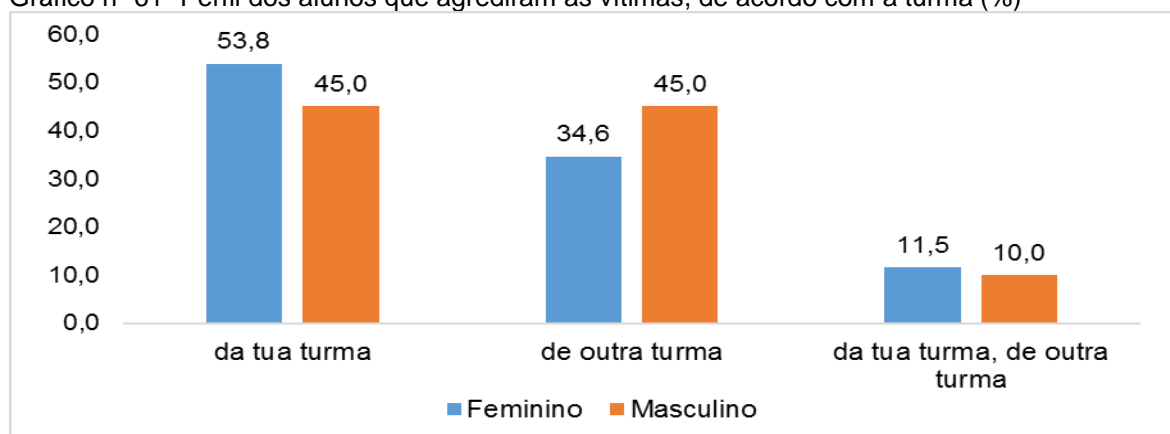
⁴³ Questão nº 29 – “A (s) pessoa (s) que te agrediu/agrediram era (m)...”. (Ver questionário, Anexo 1).

⁴⁴ Ver Anexo 3, Tabela nº 17.

⁴⁵ Questão nº 30 – “A (s) pessoa (s) que te agrediu/agrediram era (m)... (Ver questionário, Anexo 1).

⁴⁶ Ver Anexo 3, Tabela nº 18.

Gráfico nº 61- Perfil dos alunos que agrediram as vítimas, de acordo com a turma (%)



1.3.2. Os agressores

Expusemos as mesmas 16 situações aos alunos, mas desta vez, procurámos saber se teriam tido o papel de agressores⁴⁷, com a mesma distribuição/categorias, e com o mesmo tipo de análise da Questão nº 25, em termos globais, conforme demonstra o Gráfico nº 62⁴⁸.

Começamos por fazer uma análise ao tipo de agressões que “nunca” foram efetuadas e às situações de “1 a 3 vezes” (legendadas como Nunca/Raramente). Da sua análise verificamos que existem quatro situações mais assinaladas pelos alunos e correspondem aos valores onde eles confessam, na sua maioria, “nunca” ter praticado tais atos, e que são: “bati e magoei uma pessoa...”, “chamei-lhe nomes feios”, “apalpei-a ou toquei-a contra a sua vontade” e, “escondi coisas da pessoa”⁴⁹. Relativamente à situação de agressão mais praticada de “1 a 3 vezes” é a “roubei-a...” (95,2% - 119 casos, ver Anexo 3, Tabela nº 19), que consideramos grave. Todas as restantes situações de agressão, e que são expressamente menos significativas, são ocorrências verificadas na sua maioria de “1 a 3 vezes”, ou seja, atos isolados. Também constatamos que a forma de agressão verbal “chamei-lhe nomes feios” é a que aparece em segundo lugar com alguma expressividade, em situações ocasionais – “1 a 3 vezes” (15,2% - 19 casos, ver Anexo 3, Tabela nº 19).

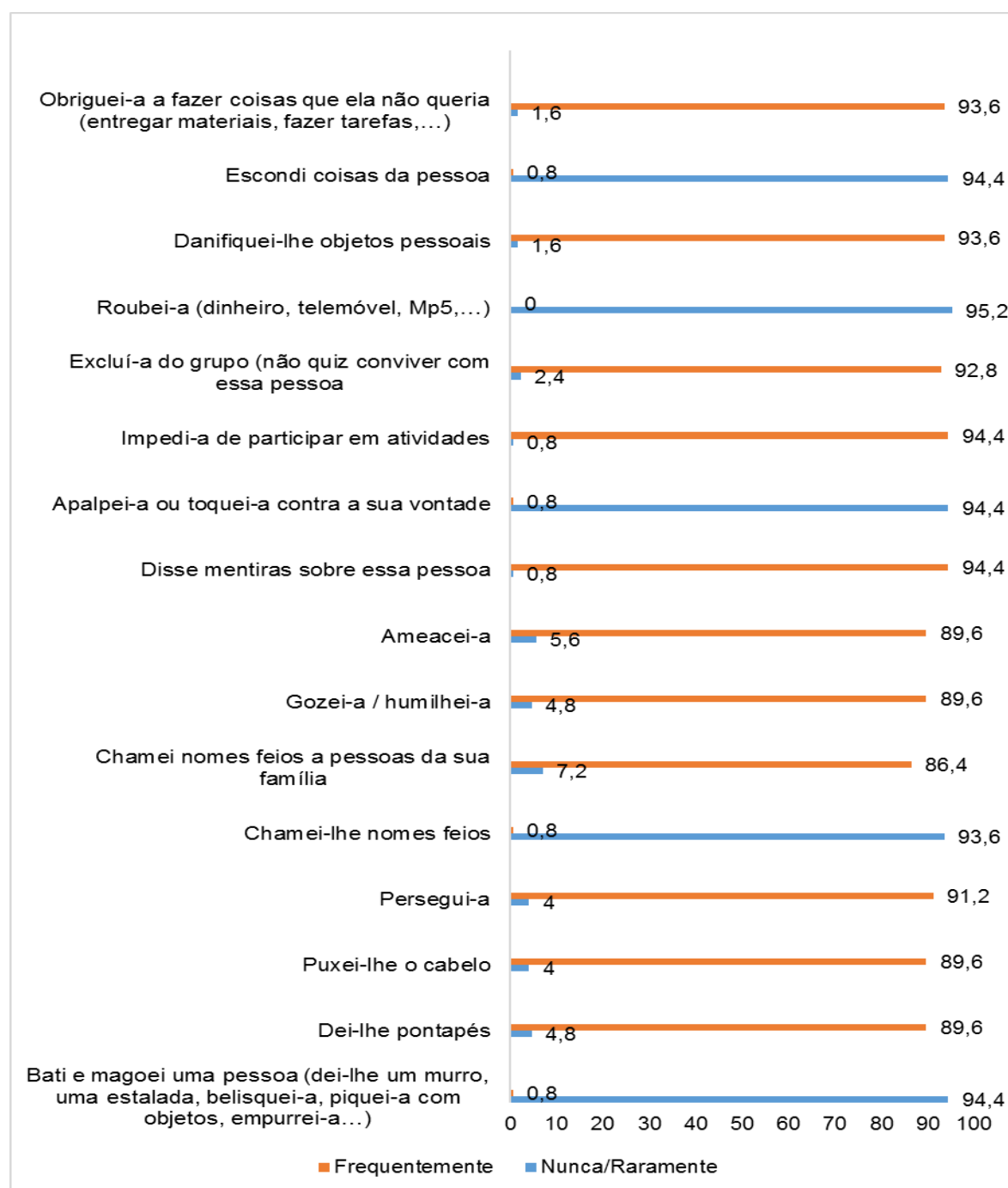
No que diz respeito às situações de ocorrência com carácter mais repetido (1 vez por semana e várias vezes por semana) e que os alunos assinalam terem acometido,

⁴⁷ Questão nº 31: “Pensa agora num colega ou colegas com o qual ou quais tenhas tido atitudes ou comportamentos abaixo descritos, desde o início do 2º período (janeiro), na escola, com a intenção de o (s) magoar...”. (Ver questionário, Anexo 1).

⁴⁸ na nossa análise decidimos não incluir a situação “N/R”, mais uma vez, pois é considerado um valor bastante residual.

encontramos duas situações com 94,4%: “impedi-a de participar em atividades” (agressão de índole indireta) e “disse mentiras sobre essa pessoa” (agressão de índole verbal). Constatamos, mais uma vez, que as situações de carácter mais frequente apresentam valores opostos às situações de agressões de carácter isolado.

Gráfico nº 62- Agressões praticadas pelos alunos (%)



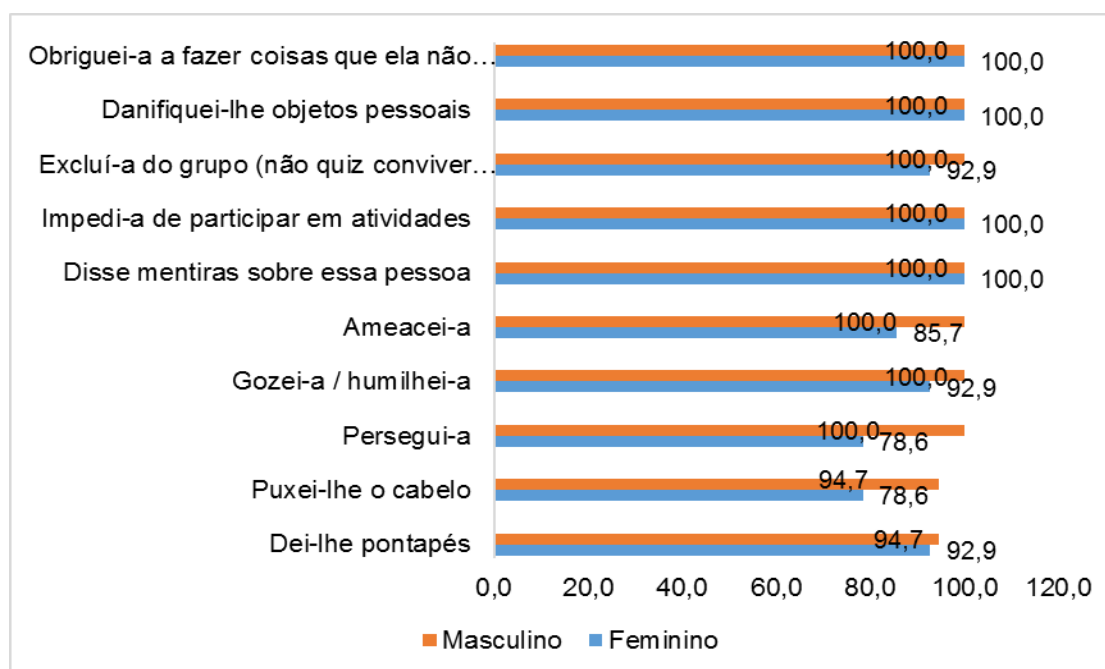
⁴⁹ Ver Anexo 3, Tabela nº 19.

Identicamente, continuamos agora a analisar as opções “1 vez por semana” e “várias vezes por semana”, assumindo a mesma postura e interpretação da Questão nº 25 (tratamento de dados agrupados nas duas categorias que nos remetem para situações não esporádicas, mas de carácter contínuo e persistente- indiciando casos de *bullying*) e que apresentamos nos Gráficos nºs 63, 64 e 65, segundo o género e ano de escolaridade.

Mais uma vez, apenas analisámos as 10 situações de agressões mais assinaladas, tal como na análise da Questão nº 25 e com o mesmo tratamento de dados em termos das categorias. Atestamos que neste intervalo em análise, não se registaram quaisquer respostas no item “várias vezes por semana”, e, assim sendo, a análise diz respeito somente à opção “1 vez por semana”.

De acordo com o Gráfico nº 63, no 7º ano, são várias as formas de agressões assumidas pelos agressores, de ambos os sexos, que apresentam valores de 100%, e que dizem respeito a ofensas de carácter indireto - “impedi-a de participar em atividades”, “danifiquei-lhe objetos pessoais”, “obriguei-a a fazer coisas que ela não queria e, outra mais grave, “roubei-a ...”. As formas de agressão física efetuadas pelos alunos são as menos assinaladas, referindo-se ao puxar o cabelo e dar pontapés. Continuamos a verificar que os meninos assumem valores superiores às meninas em todas as formas de agressão.

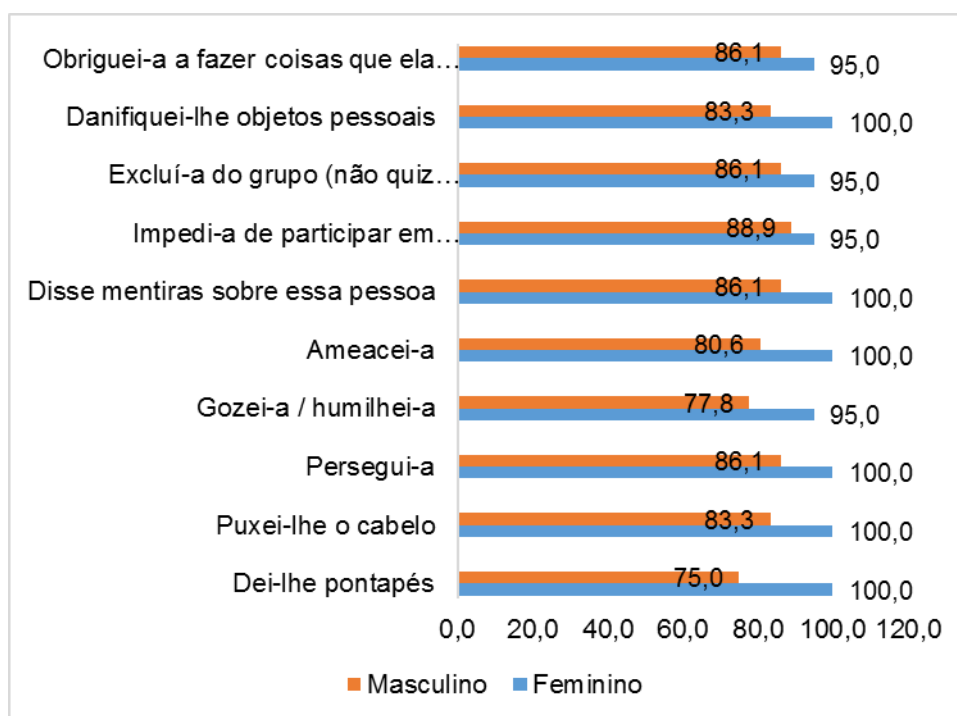
Gráfico nº 63- Tipo de agressões efetuadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 7º ano (%)



Relativamente ao 8º ano, verifica-se uma situação oposta à do 7º ano: as meninas apresentam, na sua maioria, situações de agressão com valores iguais ou superiores a 95%, e na sua maioria 100% (valores superiores aos meninos). Assim, estas assumem ter cometido tanto ofensas de carácter indireto - “danifiquei-lhe objetos pessoais”, “obriguei-a a fazer coisas que ela não queria”, como na forma de agressões físicas- “puxei-lhe o cabelo” e “dei-lhe pontapés” e, por fim, ofensas de pendor direto verbal - “disse mentiras sobre essa pessoa” .

A forma de vitimação que apresenta maior relevo no sexo masculino é a forma de agressão indireta – “impedi-a de participar em atividades” (88,9%). A forma de agressão física “dar pontapés”, efetuada pelos rapazes, é a menos assinalada (75%), seguindo-se da agressão verbal “gozei-a/humilhei-a” (77,8%).

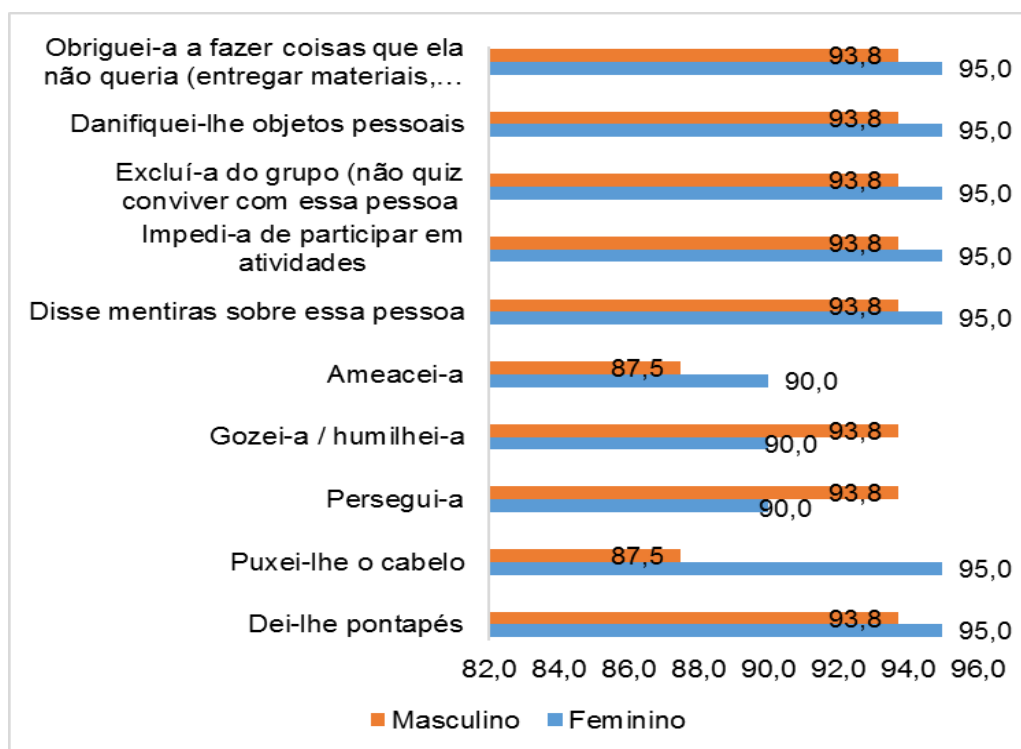
Gráfico nº64- Tipo de agressões efetuadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 8º ano (%)



Quanto ao 9º ano de escolaridade, verifica-se algum equilíbrio nos valores das agressões praticadas entre os meninos e as meninas. Os meninos assinalaram várias (8) situações de agressões com o valor de 93,8% (agressões indiretas, verbais e físicas); as situações de agressões menos praticadas foram as ameaças e puxar o cabelo (situação mais frequente nas meninas). Quanto ao género feminino, verifica-se identicamente 8 situações de agressões com 95% (agressões indiretas, verbais e físicas); as situações de

agressões menos praticadas foram as ameaças, o gozar/ humilhar e a perseguição. De notar que em termos de agressões físicas, as meninas apresentam valores mais elevados do que os meninos.

Gráfico nº 65- Tipo de agressões efetuadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 9º ano (%)



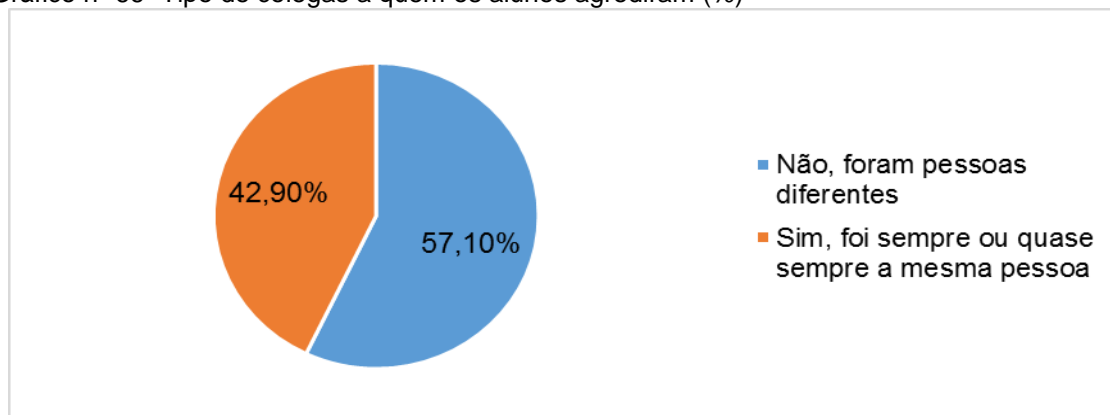
À semelhança da análise feita para as vítimas, procurámos saber nas questões seguintes (da Questão nº 32 até à Questão nº 37), alguns pormenores sobre os episódios de agressões mencionados na Questão nº 31, que nos gráficos seguintes passarão a ser expostos. Contudo, a opção N/R aparece com um número alto pois corresponde a alunos que não cometendo qualquer agressão, não responderam, ou poderá também indicar em alguns casos, alunos que não quiseram responder a estas questões pelo que ponderámos e decidimos não incluir as N/R na análise de cada uma das questões mencionadas (tal como na análise feita anteriormente).

Começámos por querer saber se as agressões⁵⁰ foram feitas sempre à (s) mesma (s) pessoa (s) ou pelo contrário, a pessoas diferentes. Foi-nos indicado que 57,1% agridem pessoas diferentes e 42,9% admitiram que agridem sempre ou quase sempre a

⁵⁰ Questão nº 32 – "Em caso de teres tido uma (s) atitude (s) mencionada (s) na tabela anterior, o colega ou colegas foi / foram sempre o (s) mesmo (s)..." (Ver questionário, Anexo 1).

mesma pessoa, o que leva a claros indícios da prática de *bullying*, sendo uma situação preocupante.

Gráfico nº 66- Tipo de colegas a quem os alunos agrediram (%)

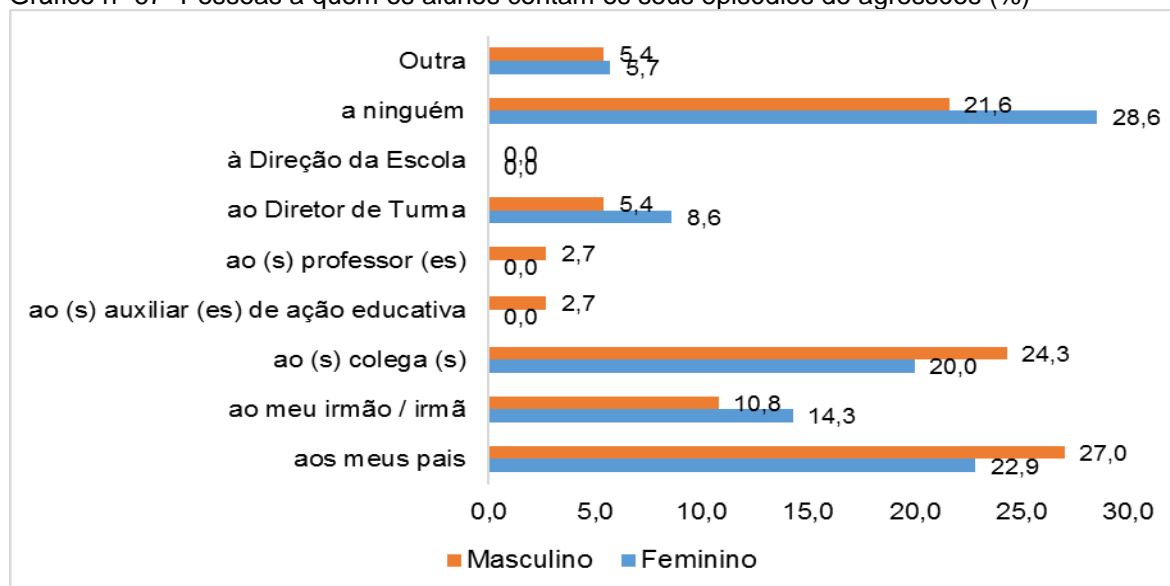


De seguida quisemos saber a quem é que os alunos agressores contavam os episódios de agressões por eles efetuados⁵¹. Surgem no Gráfico nº 67, as várias respostas deste indicador assinaladas em função do género pelos alunos que praticaram as agressões. No geral, verificámos que os alunos do sexo masculino assumem a prática de mais atos de agressões do que os alunos do sexo feminino. 28,6% meninas e 21,6% meninos indicaram que não contam a ninguém os atos agressivos praticados.

Averiguamos também que os pais são as pessoas a quem os alunos mais recorrem para contar os episódios de agressão, correspondendo a 22,9% e 27,0% para as meninas e meninos, respetivamente; em seguida contaram o sucedido aos colegas, com 20,0% e 24,3% respostas, pela mesma ordem. Quanto às pessoas que fazem parte da organização escolar verifica-se que o valor continua pouco significativo, não sendo pessoas a quem os alunos contam os seus comportamentos agressivos, à semelhança da Questão nº 26 aquando da sua análise: 2,7% alunos do sexo masculino contam aos professores e aos auxiliares de ação educativa; aos Diretores de Turma, apenas 8,6% alunas e 5,4% alunos. Relativamente à Direção da Escola, continuamos a constatar que nenhum aluno conta as agressões por si concretizadas.

⁵¹ Questão nº 33 – “Se tiveste uma (s) atitude (s) mencionada (s) na tabela anterior, a quem é que tu contaste...” (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 67- Pessoas a quem os alunos contam os seus episódios de agressões (%)



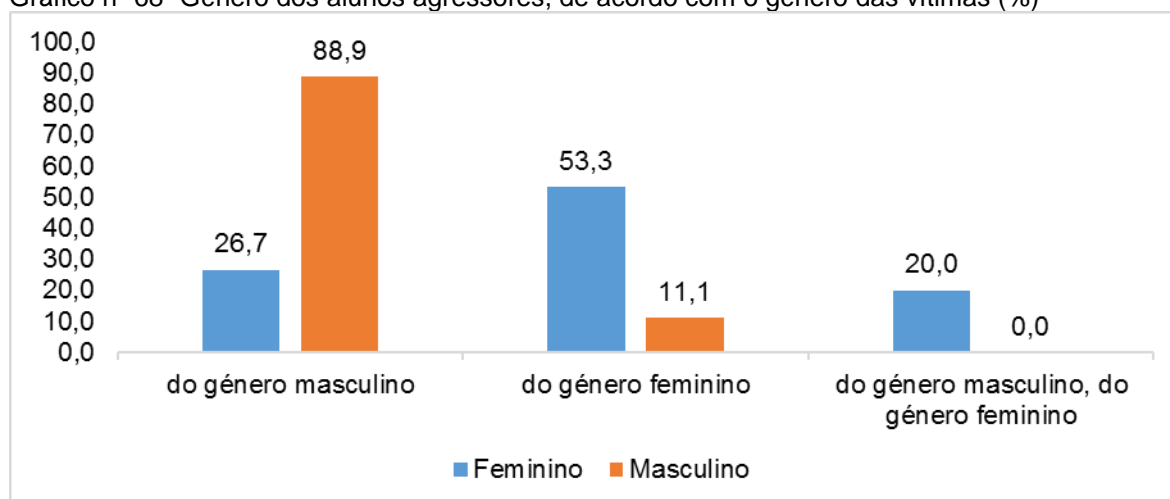
Igualmente nas Questões nºs 35, 36 e 37 ambicionámos saber qual o perfil do (s) aluno (s) que os respondentes agredem relativamente ao género, idade e se estes pertencem à mesma turma ou não.

Começamos por apurar as vítimas de agressão em termos do género⁵² e, das respostas obtidas, averiguámos que os respondentes agressores (de ambos os sexos) agrediram, em grande parte, alunos do sexo masculino, 18 casos, contra 15 casos do sexo feminino (ver Anexo 3, Tabela nº 21). Com efeito, de acordo com o Gráfico nº 68, os agressores masculinos responderam que agrediram 88,9% (16) outros colegas rapazes e 26,7% (4) raparigas. No que diz respeito às raparigas, verificamos que agrediram 53,3% (8) colegas raparigas, 11,1% (2) rapazes e 20,0% (3) colegas de ambos os sexos. Em síntese, verifica-se que os agressores centram-se mais nas agressões de pares do mesmo género, embora se note um valor bastante mais elevado nas agressões praticadas pelos agressores masculinos.

Quanto ao ano de escolaridade (ver Anexo 3, Tabela nº 21), constatamos que os agressores agrediram alunos de todos os anos, mas é no 8º e 7º anos que existem números mais elevados e, por fim, o 9º ano.

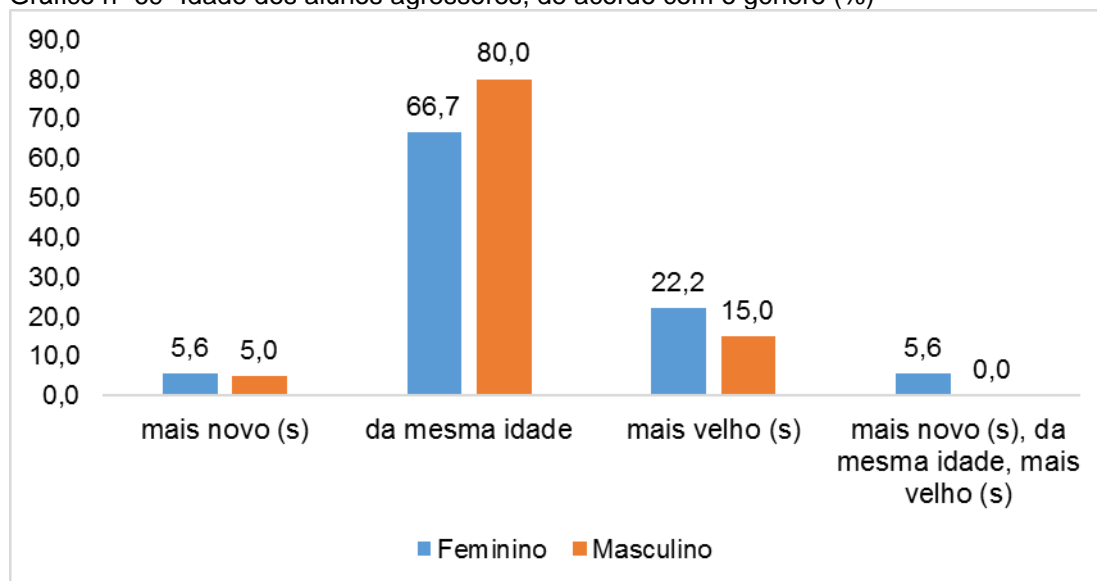
⁵² Questão nº 35 – “A (s) pessoa (s) que agrediste era (m)...”. (Ver questionário, Anexo 1)

Gráfico nº 68- Género dos alunos agressores, de acordo com o género das vítimas (%)



No tocante à idade⁵³, e de acordo com o Gráfico nº 69, reparamos que 66,7% (12) agressoras femininas responderam que agrediram colegas da mesma idade e 22,2% (4) meninas agrediram colegas mais velhos. Já no caso dos agressores masculinos, verifica-se que estes agrediram alunos da mesma idade, 80,0% (16), seguindo-se 15,0% (3) casos de agressões a alunos mais velhos. Assim, conclui-se que ambos os sexos agredem alunos preferencialmente da mesma idade e, a uma certa distância, os mais velhos. Relativamente aos casos de agressões de alunos mais novos, os valores são pouco expressivos para ambos os sexos. O maior número de casos verifica-se no 8º ano, seguindo-se do 7º e 9º ano de escolaridade (ver Anexo 3, Tabela nº 22).

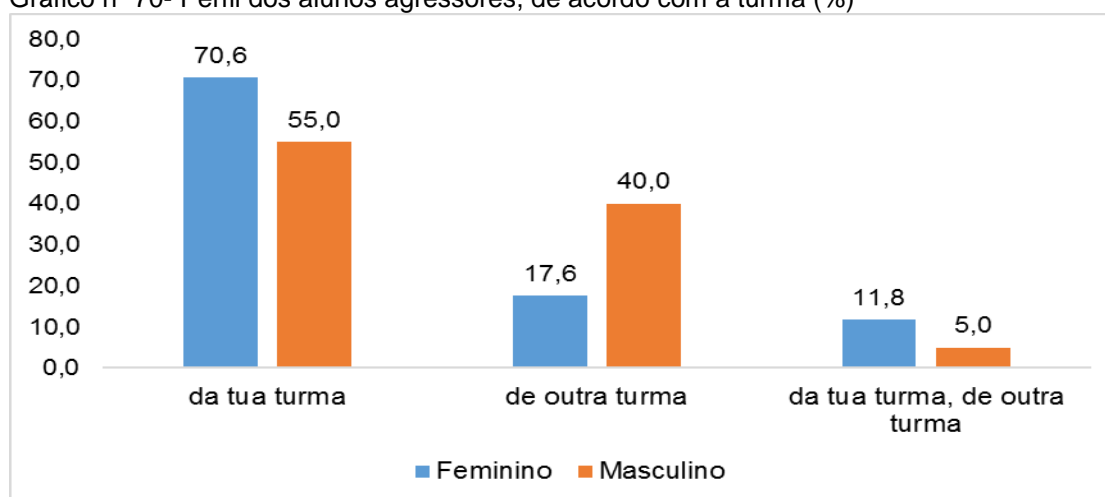
Gráfico nº 69- Idade dos alunos agressores, de acordo com o género (%)



⁵³ Questão nº 36 – “A (s) pessoa (s) que agrediste era (m)...”. (Ver questionário, Anexo 1)

No último aspeto deste ponto, quisemos indagar se as agressões foram efetuadas por colegas da turma ou por alunos de outras turmas⁵⁴ e avistamos que grande parte destes atos são acometidos por alunos dentro da mesma turma: 23 alunos na totalidade dos três anos de escolaridade em análise (ver Anexo 3, Tabela nº 23). Assim, de acordo com o Gráfico nº 70, 70,6% (12) meninas indicaram que agredem alunos da mesma turma, 17,6% (3) agredem alunos de outras turmas e 11,8% (2) agredem alunos da sua e de outras turmas. Já 55,0% (11) rapazes assinalaram que agredem alunos da mesma turma, 40,0% (8) agredem alunos de outras turmas e 5,0% (1) alunos agredem alunos da sua turma e de outras turmas. Relativamente ao ano de escolaridade, a análise é consistente com as efetuadas nas questões anteriores.⁵⁵

Gráfico nº 70- Perfil dos alunos agressores, de acordo com a turma (%)



1.3.3. As testemunhas

Por último, patenteámos as mesmas 16 situações aos alunos, procurando agora saber se teriam presenciado algumas agressões⁵⁶, com a mesma distribuição e com o mesmo tratamento de dados em termos das categorias⁵⁷.

Percorrendo a mesma linha de análise das Questões nº 25 e nº 31, começamos por identificar as agressões que os alunos “nunca” testemunharam ou testemunharam de “1 a 3 vezes”, em termos globais - atos isolados. Da análise do Gráfico nº 71, é visível que o

⁵⁴ Questão nº 37 – “A (s) pessoa (s) que agrediste era (m)...”. (Ver questionário, Anexo 1)

⁵⁵ Ver Anexo 3, Tabela nº 23.

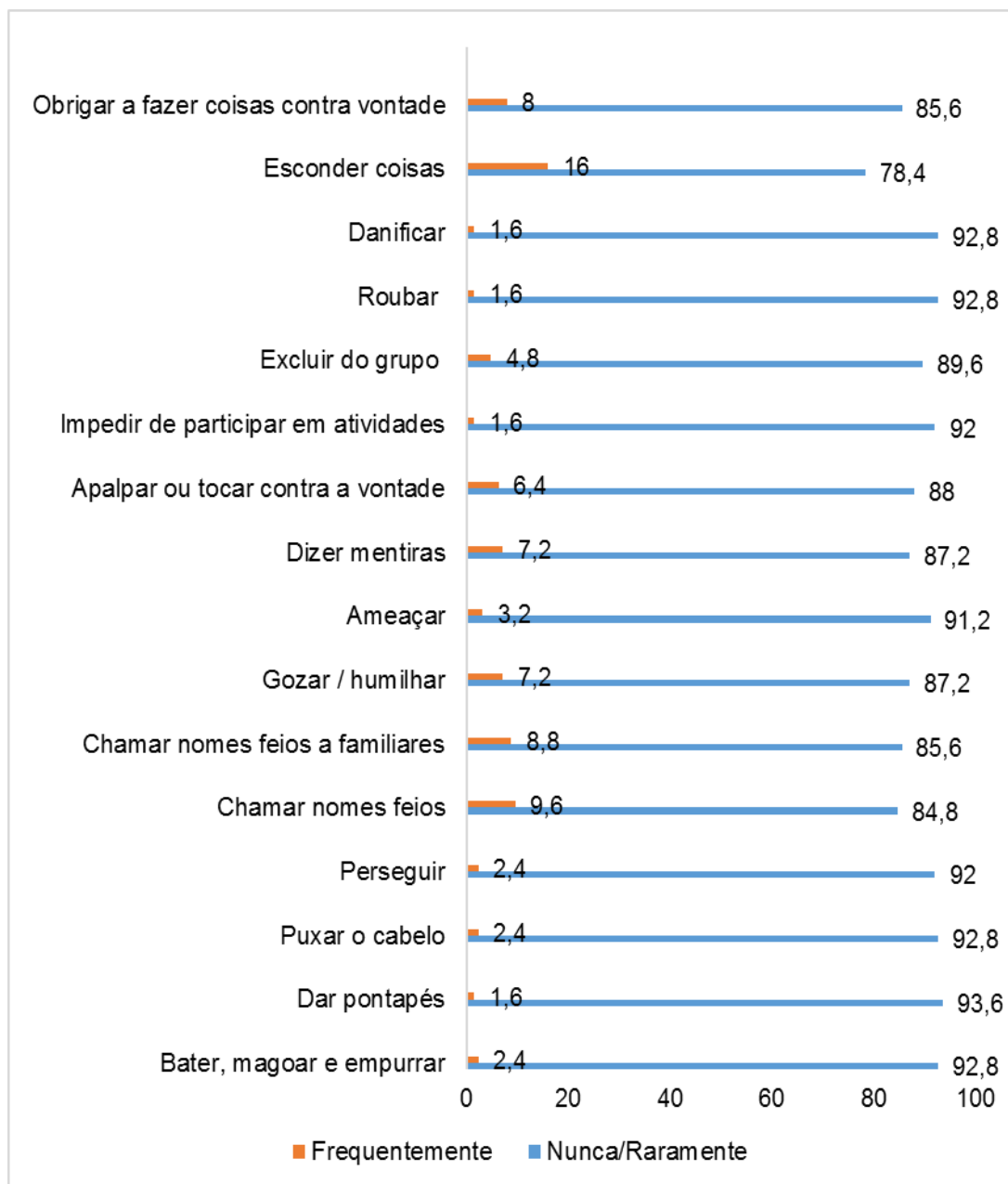
⁵⁶ Questão nº 38- “Indica se presenciaste algumas das situações abaixo descritas, em terceiros (colegas, amigos, auxiliares, professores,...) por parte dos teus colegas, na escola, desde o início do 2º período (janeiro)”. (Ver questionário, Anexo 1).

maior número de casos de comportamentos agressivos assinalados pelos alunos como nunca presenciados ou presenciados com carácter isolado, foram as agressões físicas “dar pontapés” (93,6%), “puxar o cabelo” e “bater, magoar e empurrar” com 92,8% e, por fim as agressões indiretas “roubar” e “danificar” com o mesmo valor de 92,8%. Se tivermos apenas em consideração as ocorrências verificadas de “1 a 3 vezes”, verificamos que as formas de vitimação mais presenciadas são as agressões indiretas, nomeadamente o “obrigar a fazer coisas contra a vontade” e o “esconder coisas” (ver Anexo 3, Tabela nº 24).

A situação mais testemunhada pelos alunos com carácter repetido (1 vez por semana e várias vezes por semana) foi a situação “esconder coisas” (16%) seguida das agressões verbais, nomeadamente o “chamar nomes feios” e “chamar nomes feios a familiares” 9,6% e 8,8%, respetivamente. As formas de agressões físicas presenciadas com carácter mais frequente são pouco assinaladas, referindo-se ao “puxar o cabelo”, o “bater, magoar e empurrar” e o “dar pontapés”. Constatamos, mais uma vez, que as situações de carácter mais frequente apresentam valores opostos às situações de agressões de carácter isolado.

⁵⁷ Mais uma vez, na nossa análise, decidimos não incluir a situação “N/R,” pois é considerado um valor bastante residual.

Gráfico nº 71- Agressões testemunhadas pelos alunos (%)



Há semelhança dos estudos das questões anteriores, vamos de seguida analisar as opções “1 vez por semana” e “várias vezes por semana” (podendo indiciar situações de *bullying*), segundo o género e ano de escolaridade e constatamos, desta vez, valores bastante inferiores às situações de agressões de “nunca “ e “1 a 3 vezes” (conforme se confirma no Anexo 3, Tabela nº 24). Começámos por constatar que neste intervalo em análise, as formas de agressões testemunhadas pelos inquiridos com menos respostas assinaladas foram o “danificar”; o “roubar”; o “impedir de participar em atividades” e o “dar

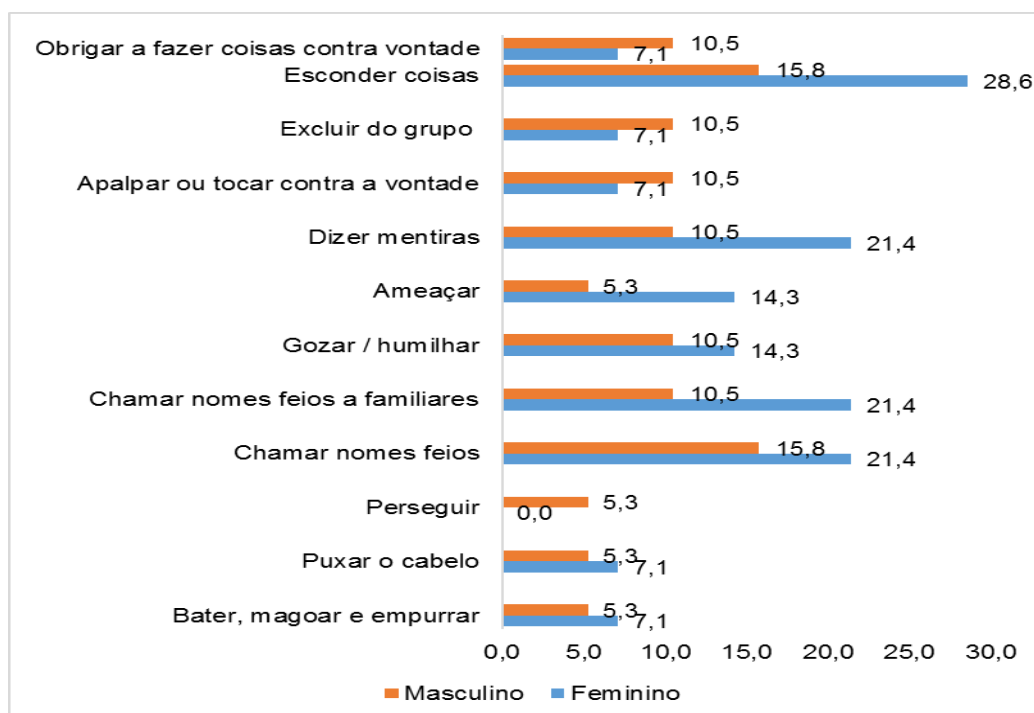
pontapés” e, por este motivo não as considerámos na nossa análise (à semelhança das anteriores).

Por outro lado, o “bater, magoar e empurrar”, o “puxar o cabelo” e o “perseguir” obtiveram o mesmo número de respostas 2,4% (3) ficando em décimo lugar e, por tal motivo, foram incluídas nesta análise (e, mais uma vez, apenas analisámos as 10 mais assinaladas).

De acordo com o Gráfico nº 72, no 7º ano, as raparigas identificaram na sua maioria ter presenciado mais ocasiões de agressões do que os rapazes, exceto no “obrigar a fazer coisas contra a vontade”, no “apalpar ou tocar contra a vontade”, no excluir do grupo (todas com 7,1%) e no “perseguir” (0%). Assim, as formas de vitimação mais presenciadas pelo sexo feminino são as agressões indiretas, nomeadamente o “esconder coisas” (28,6%); e agressões verbais - o “dizer mentiras”, o “chamar nomes feios” e o “chamar nomes feios a familiares”, todas com 21,4%. As formas de agressões físicas presenciadas pelas raparigas são as menos assinaladas, referindo-se ao “puxar o cabelo” e o “bater, magoar e empurrar” (ambas com 7,1%).

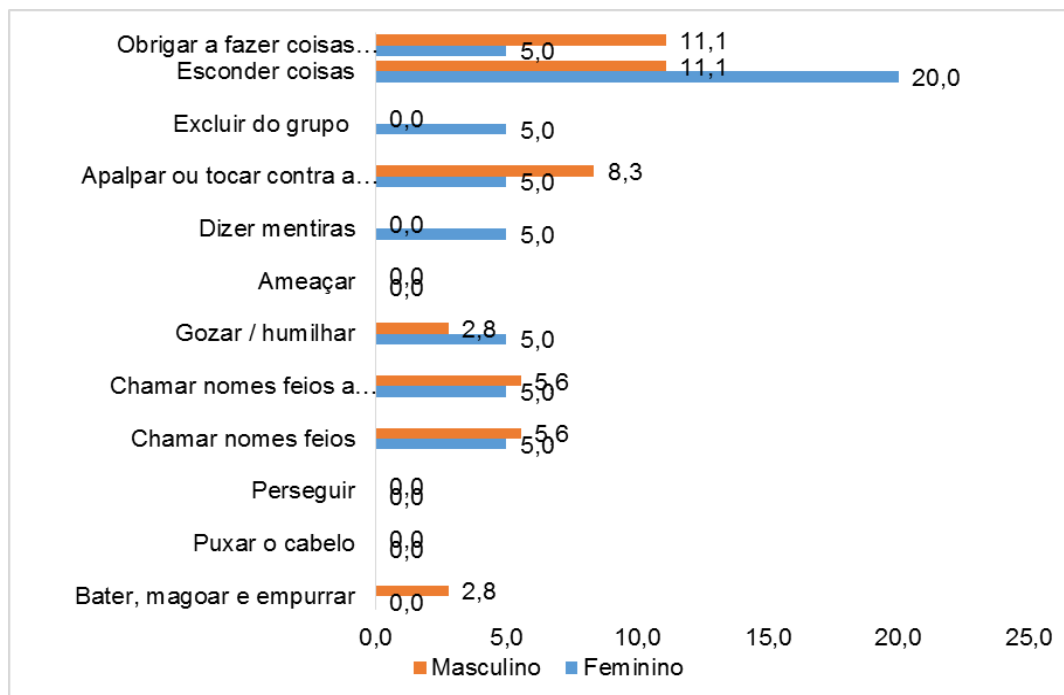
Quanto aos rapazes, em conformidade com as raparigas, também as formas de agressões indiretas foram assinaladas como agressões mais testemunhadas: o “esconder coisas” (15,8%), bem como as agressões verbais: o “chamar nomes feios” (15,8%). As formas de agressão menos presenciadas pelos rapazes são o “bater, magoar e empurrar” (0,0%), o “puxar o cabelo”, o “perseguir” e o “ameaçar” (todas com 5,3%).

Gráfico nº 72- Tipo de agressões presenciadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 7º ano (%)



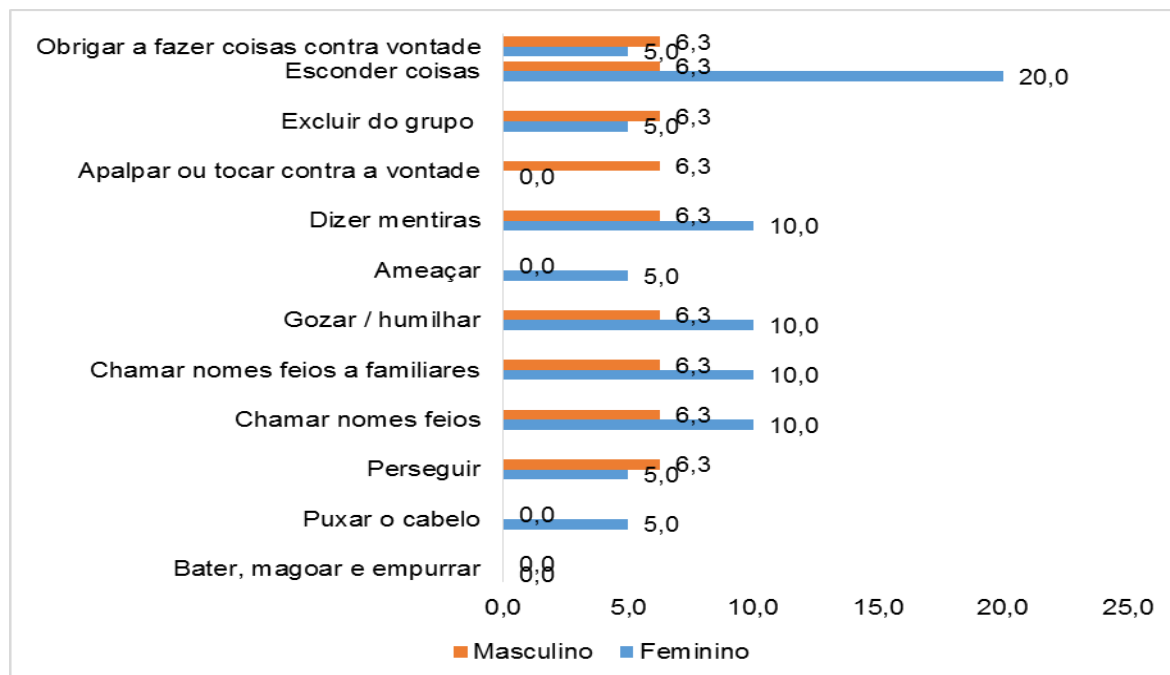
Relativamente ao 8º ano de escolaridade, constatámos que a situação que apresenta um maior número de ocorrências de agressões testemunhadas é o “esconder coisas” com 20% para as meninas e 11,1% para os meninos. Das agressões verbais testemunhadas mais assinaladas, temos o “chamar nomes feios a si próprios e a pessoas da sua família”, para ambos os sexos, embora com um valor ligeiramente superior para os meninos. As agressões físicas não são praticamente testemunhadas pelos dois géneros, à exceção do “bater, magoar e empurrar” que assume um valor de 2,8%.

Gráfico nº73- Tipo de agressões presenciadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 8º ano (%)



Por fim, os alunos do 9º ano assinalaram ter observado mais as situações de agressões verbais: o “dizer mentiras”, o “chamar nomes feios a familiares”, o “chamar nomes feios” e o “gozar/humilhar”, todas com 10% para as meninas e 6,3% para os meninos. Há exceção destas situações, as meninas, com 20%, presenciaram os colegas a esconder coisas. As agressões físicas não foram testemunhadas pelos meninos, enquanto as meninas presenciaram o “puxar o cabelo” (5%) – situação mais comum praticada entre as meninas, de acordo com Fante (2005; s.d.), Olweus (2005), Sá (2007), entre outros.

Gráfico nº 74- Tipo de agressões presenciadas por alunos, de 1 vez por semana a várias vezes por semana, no 9º ano (%)



Em síntese, constatámos que a situação que apresenta um maior número de ocorrências de agressões testemunhadas, em todos os anos escolares, é o “esconder coisas”. As agressões físicas são pouco testemunhadas, mas mesmo assim são os alunos do 7º ano que as mais presenciavam.

Seguidamente quisemos saber a quem os alunos “espectadores” contavam os episódios de agressões por si testemunhados⁵⁸. Figuram no Gráfico nº 75 as várias respostas assinaladas, quanto ao género.

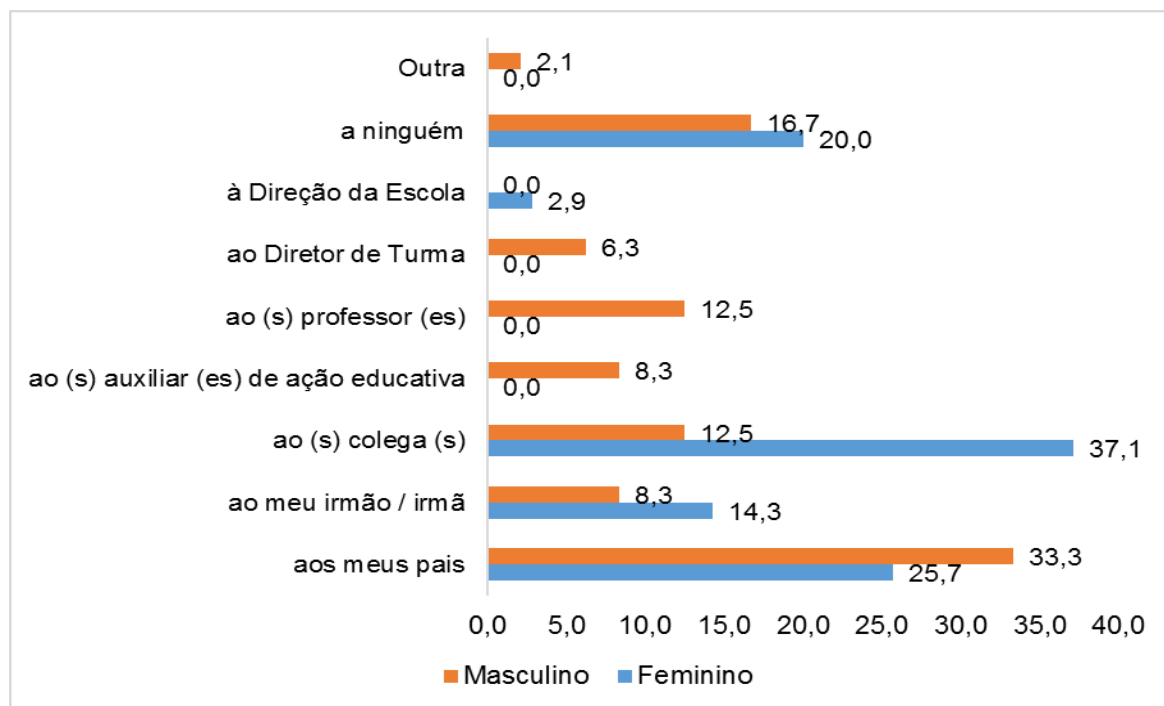
Assim, 20,0% meninas e 16,7% meninos indicaram que não contam a ninguém os atos agressivos presenciados. Em termos do computo dos testemunhos das meninas, averiguamos que preferem contar os episódios de agressões em primeiro lugar aos colegas 37,1% seguindo-se os pais 25,7%. Quanto aos meninos, são os pais as pessoas a quem estes mais recorrem para contar as agressões que viram com 33,3% e, seguidamente, os colegas e os professores com 12,5% respostas em equidade.

Quanto aos alunos que contam às pessoas pertencentes à organização escolar, reparamos que os meninos o fazem em maior número em oposição às meninas: 8,3%, 12,5% e 6,3% rapazes indicam que contam ao (s) auxiliar (es) de ação educativa, ao (s)

⁵⁸ “Questão nº39- Se presenciaste algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, a quem é que contaste...”. (Ver questionário, Anexo 1).

professor (es) e ao Diretor de Turma, respetivamente; apenas 2,9% meninas assinalam que contaram a situação de agressão testemunhada à Direção da Escola.

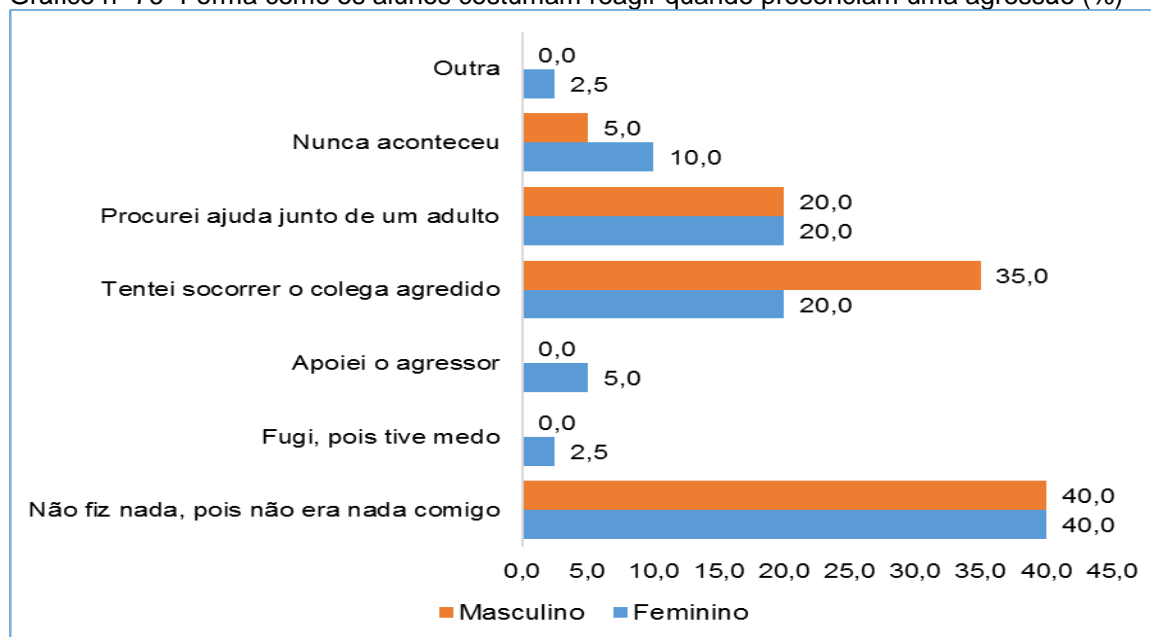
Gráfico nº 75- Pessoas a quem os alunos contam os seus episódios de agressões que testemunharam (%)



Tentámos compreender, por fim, quais as reações dos alunos *bystanders* quando presenciam os atos de agressão, do ponto de vista dos rapazes e das raparigas⁵⁹. Olhando para o Gráfico nº 76, curiosamente, 80,0% alunos (40% rapazes e 40% raparigas) mencionaram atuar de forma passiva, nada fazendo, com a justificação de que a situação nada tinha nada a ver com eles. 35,0% rapazes e 20,0% raparigas indicaram que tentaram socorrer o colega agredido, aparentando que os rapazes têm uma posição um pouco mais atuante; 20,0% rapazes e 20,0% raparigas afirmaram procurar auxílio junto de um adulto; 2,5% raparigas indicaram que fugiram com medo e 5,0% raparigas admitiram apoiar o agressor. Por último, 2,5% raparigas assinalaram a opção “outra”, dizendo que “Tentei chamar o agressor à razão”.

⁵⁹ Questão nº 41 – *Quando presenciaste um colega a ter atitudes e comportamentos agressivos com outro (s), que atitudes tomaste?.*” (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 76- Forma como os alunos costumam reagir quando presenciam uma agressão (%)



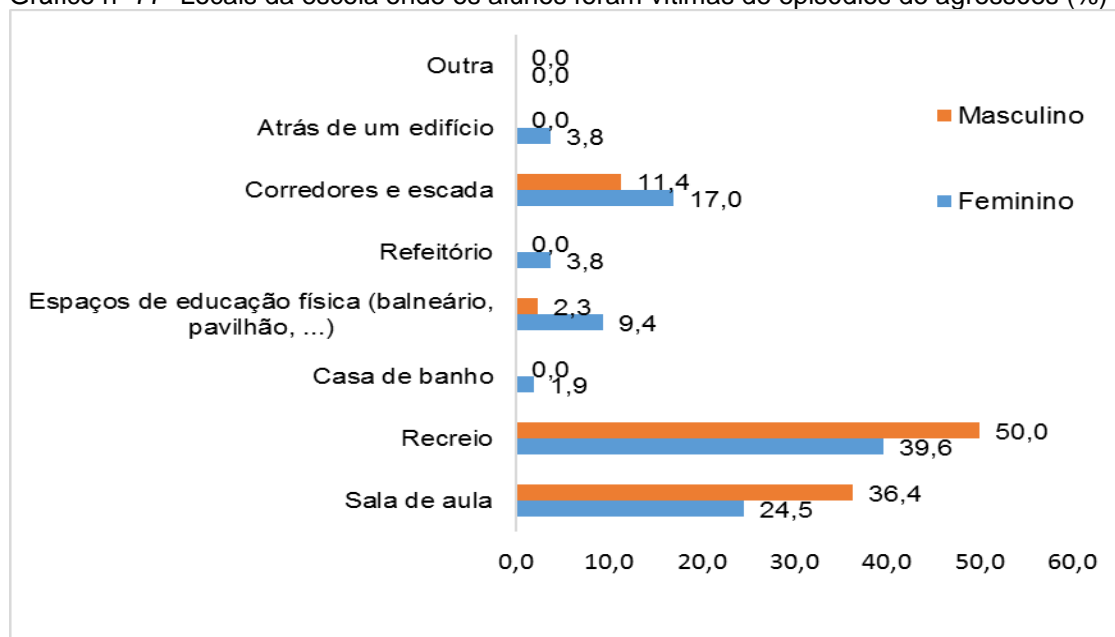
1.4. *Bullying* na escola: tempos e espaços

Relativamente ao local onde os episódios de agressões terão ocorrido⁶⁰, examinamos, ao proceder à análise das respostas dadas no questionário⁶¹ (ver Gráfico nº 77), que o local mais assinalado, sem qualquer dúvida, é o recreio, com 89,6% (43) respostas por ambos os sexos (embora seja mais referenciado por meninos do que por meninas) e com maior expressividade nos alunos do 7º, seguindo-se o 8º e por fim o 9º anos de escolaridade (ver Anexo 3, Tabela nº 15). Seguidamente aparece a sala de aula com 60,9% (29) respostas (com maior número no género masculino) - valor considerado por nós expressivo, dado que neste local seria desejável que existisse tranquilidade e ordem para um decurso normal. Os corredores e escadas aparecem em seguida com 28,4% (14) respostas.

⁶⁰ Questão nº 27 – “Se te aconteceu algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, em que local ou locais ocorreu/ocorreram estas situações? (Ver questionário, Anexo 1).

⁶¹ Ver o Anexo 3, Tabela nº 15, N/R: 66 alunos (mais uma vez decidimos não incluir as N/R na análise).

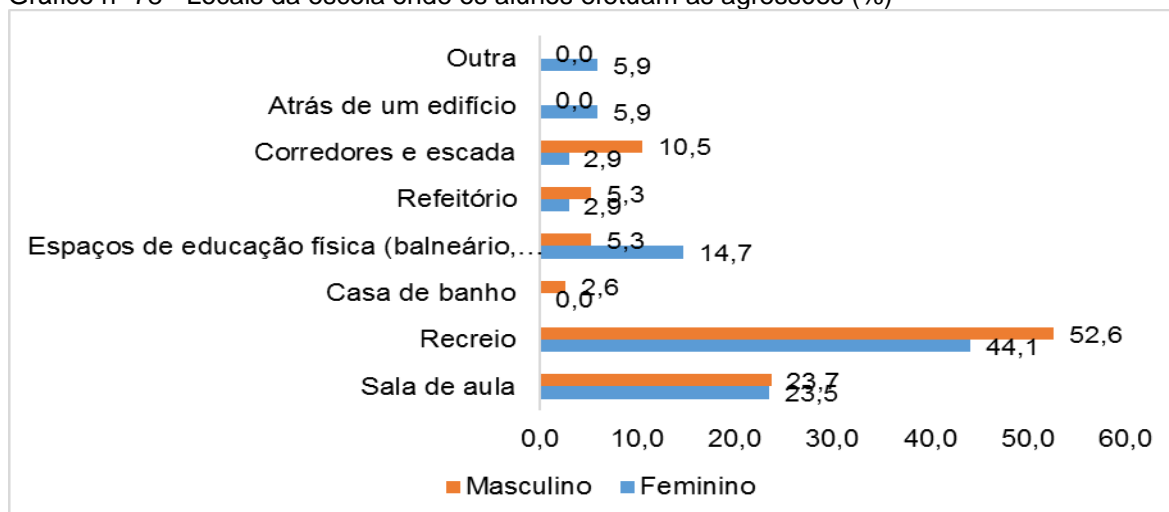
Gráfico nº 77- Locais da escola onde os alunos foram vítimas de episódios de agressões (%)



No que diz respeito ao local onde os agressores terão acometido as agressões⁶², comprovamos que o recreio, com 44,1 % (15) para as meninas e 52,6% (20) para os meninos, continua a ser o local privilegiado pelos agressores, à semelhança dos locais onde as vítimas são agredidas (análise da Questão nº27), devendo-se, pensamos nós, ao facto de ser um espaço aberto, de grande dimensão e, por vezes, pouco vigiado. Seguidamente surge a sala de aula com 23,5% (8) para as meninas e 23,7% (9) para os meninos. Os espaços de educação física são os locais onde as meninas cometem agressões com maior distância face meninos: 14,7% (5) e 5,3% (2), respetivamente. No estudo da opção “outra”, curiosamente, foi-nos indicado por duas meninas, uma do 7º ano e outra do 9º ano, que utilizaram a biblioteca para cometer atos de agressão (ver Anexo 3, Tabela nº20). Relativamente ao ano de escolaridade, verificámos que os alunos do 8º ano cometem atos de agressões com maior expressividade no recreio, seguindo-se o 7º ano e por fim o 9º ano de escolaridade (ver Anexo 3, Tabela nº20).

⁶² Questão nº 34 – “Se te tiveste uma (s) atitude (s) mencionada (s) na tabela anterior, em que local ou locais ocorreu/ocorreram estas situações? (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 78- Locais da escola onde os alunos efetuam as agressões (%)

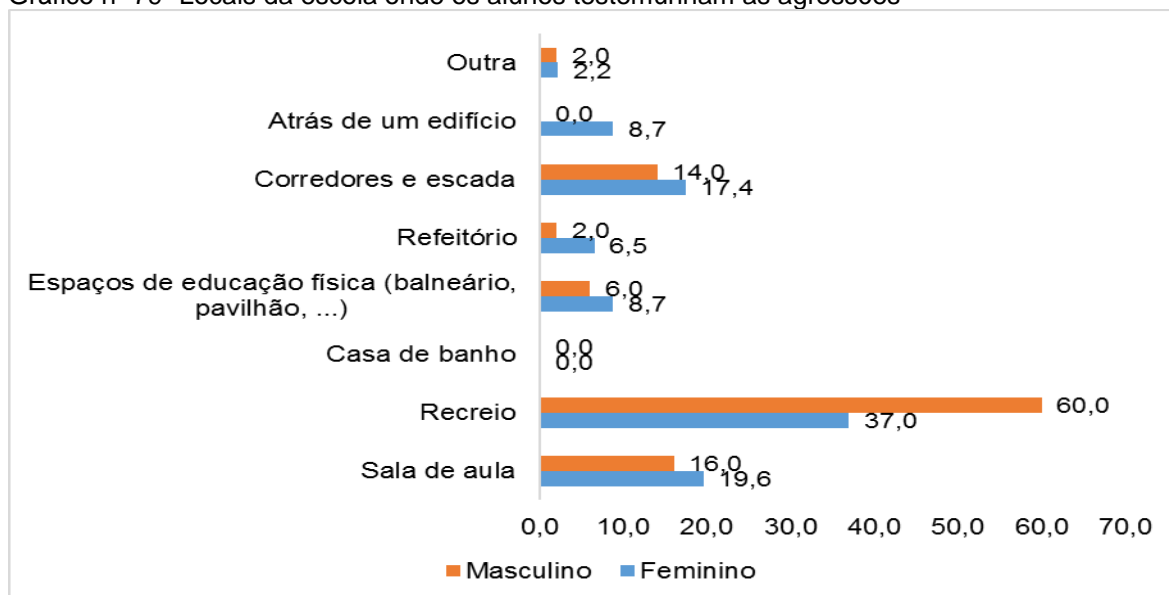


Quisemos também indagar sobre o local onde as testemunhas presenciavam as ocorrências de agressões⁶³ e, a primeira ilação que podemos rapidamente retirar é a de que, mais uma vez, o local mais assinalado foi o recreio quer pelas testemunhas femininas quer pelas testemunhas masculinas (de acordo com o Gráfico nº 79) e com maior expressividade nos alunos do 8º ano, seguindo-se o 7º ano e por fim o 9º ano de escolaridade (ver Anexo 3, Tabela nº 25).

Com efeito, comprovamos que o recreio, com 47 casos assinalados continua a ser o local onde as testemunhas mais assinalaram ter visto as agressões. Assim, 37,0% (17) das meninas e 60,0% (30) dos meninos indicaram o recreio, seguindo-se a sala de aula com 19,6% (9) casos para as meninas e 16,0% (8) para os meninos. Continuamente aparecem os corredores e escadas com 17,4% (8) respostas das meninas e 14,0% (7) dos meninos. No estudo da opção “outra”, curiosamente, foi-nos indicado como local onde presenciaram atos de agressão, a biblioteca e o campo de futebol (1 caso para cada). Por último, convém registar que as casas de banho não foram assinaladas como um local de agressão. Concluimos assim, em concordância com a análise efetuada sobre o mesmo teor às questões feitas às vítimas e aos agressores, que o recreio e a sala de aula são efetivamente os locais escolhidos para realizar as agressões.

⁶³ “Questão nº 40- Se presenciaste algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, em que local ou locais ocorreu / ocorreram estas situações?” (Ver questionário, Anexo 1).

Gráfico nº 79- Locais da escola onde os alunos testemunham as agressões



Aspirámos também averiguar sobre a altura do dia em que ocorrem os acontecimentos de agressões⁶⁴ e apurámos que 63,6% assinalaram que é nos intervalos que tal sucede, valor considerado elevado. Em segundo lugar, com 17,4% responderam que na hora do almoço também são visíveis situações de agressão e em terceiro lugar aparecem, com 9,9% respostas assinaladas, a opção “no fim do dia, após as aulas terminarem”, ou seja, poderemos pensar que alguns alunos já dominados pelo cansaço, poderão resolver os seus problemas à base da agressão em vez da razão da palavra.

Gráfico nº 80- Altura do dia em que ocorrem as situações de violência (%)



⁶⁴ “Questão nº 43 – Em que altura do dia ocorreram situações de violência na tua escola?” (Ver questionário, Anexo 1).

Pedimos também no nosso questionário⁶⁵ que os alunos indicassem três locais que considerassem mais perigosos. Para tal, colocámos uma planta da Escola Moranguinhos (retirada do *Google Maps*), onde assinalámos os 8 locais da escola possíveis de ocorrerem situações complexas de comportamentos de violência, tal como está patente na seguinte Tabela:

Tabela 21 - Locais assinalados pelos alunos, na planta da escola

Locais assinalados pelos alunos	N	%
1- Bloco Central	15	12
2- Bar e Sala de Convívio	6	4,8
3- Biblioteca e Auditório	4	3,2
4- Ginásio e Cantina	13	10,4
5- Oficinas	56	44,8
6- Campo de Jogos	47	37,6
7- Recreio ao ar livre	29	23,2
8- Sede de Associação de Estudantes	34	27,2

Verificámos que existem duas zonas assinaladas pelos inquiridos que se distanciam bastante das restantes, que são as oficinas e os campos de jogos, com 44,8% (56) e 37,6% (47) sinalizações, respetivamente. A sede da associação de estudantes e o recreio ao ar livre também mereceram referências assinaláveis com 27,2% (34) e 23,2% (29) sinalizações, respetivamente. Estas referências levam-nos a concluir que os locais situados mais na retaguarda da escola e, por conseguinte, os menos vigiados e visíveis quer por outros alunos, quer por adultos trabalhadores da escola, são indiscutivelmente os mais perigosos e conducentes à prática de situações de agressões.

1.5. Os alunos e o *bullying*: sugestões

No último quesito do nosso questionário⁶⁶ aspirámos que os alunos nos dessem uma ideia ou sugestão que eles reconhecessem importante existir na escola para resolver o problema do *bullying*. Inúmeras sugestões foram dadas e decidimos apenas inventariar aquelas que achamos mais pertinentes ou em maior número, conforme está demonstrado na Tabela nº 22.

⁶⁵ Questão nº 42 – *Esta é uma planta da tua escola, vista de cima. Indica o número de três locais que, na tua opinião, consideras mais perigosos.* (Ver questionário, Anexo 1).

⁶⁶ Questão nº 44 – *Dá uma ideia ou sugestão que seria importante existir na tua escola para solucionar o problema do bullying.* (Ver questionário, Anexo 1).

Assim, dos 42 alunos que responderam a este desafio, 19,05% afirmaram que os professores e auxiliares de educação devem estar mais atentos em relação aos comportamentos dos alunos; 16,67% alunos indicaram que o número de funcionários existentes na escola não é suficiente para assegurar uma supervisão mais cuidada; 16,67% alunos acham que a vigilância deve ser maior fora da sala de aula, especialmente nos intervalos e 14,29% alunos acham que se devem colocar câmaras de vigilância.

2,38% (1) aluno indicou que deviam haver palestras, no entanto é de salientar que a Escola Moranguinhos tem nos últimos anos proporcionado palestras às turmas sobre a temática do *bullying*, tal como nos afirmou a Diretora na entrevista realizada. Para além de outras propostas aqui referenciadas pelos alunos, achamos pertinente individualizar duas estratégias/soluções opostas sugeridas por dois alunos, nomeadamente: “não ligar nada, pois assim eles não se sentem importantes” e “no início das aulas, o professor falar com os alunos 5 ou 10 minutos sobre o *bullying*”.

Tabela 22- Soluções propostas, pelos alunos, para solucionar o problema do *Bullying* (%)

Soluções propostas	Nº de alunos (N)	%
➤ Professores e auxiliares de educação mais atentos	8	19,05
➤ Aumentar o número de auxiliares de educação para proporcionar mais supervisão	7	16,67
➤ Maior proteção/ vigilância por parte dos auxiliares de educação no recinto escolar fora das salas de aula	7	16,67
➤ Colocar câmaras de vigilância	6	14,29
➤ Castigos mais pesados para os agressores/ expulsar os agressores	3	7,14
➤ Respeitar os outros	3	7,14
➤ Ter polícia dentro da escola	2	4,76
➤ Maior vigilância nos intervalos pelos membros da escola	2	4,76
➤ Mais proteção entre os alunos mais frágeis	1	2,38
➤ no início das aulas, o professor falar com os alunos 5 ou 10 minutos sobre o <i>bullying</i>	1	2,38
➤ Fazer palestras	1	2,38
➤ “não ligar nada, pois assim eles não se sentem importantes	1	2,38
Total	42	100

2. Análise da entrevista semiestruturada

A partir da análise da entrevista à Diretora da Escola Moranguinhos⁶⁷, procurámos analisar algumas das dimensões da problemática do *bullying*. A entrevista foi realizada no gabinete da diretora, realçando-se o anonimato da entrevista e a confidencialidade das informações disponibilizadas. Procedeu-se também à solicitação da autorização para a gravação da conversa em áudio, que teve uma duração aproximada de 20 minutos. Foram previamente elaboradas questões abertas para a entrevista e aplicadas/conduzidas de uma forma informal, não obedecendo, como outrora foi referido no capítulo da metodologia, a uma configuração inflexível. Os dados obtidos foram submetidos a uma técnica de análise de conteúdo, com fragmentação da elocução em quatro temas, a saber: Tema I- Caracterização da violência; Tema II - Prevenção da violência; Tema III - Atuação da escola face à violência e o Tema IV - A valorização da relação da Escola Moranguinhos com o meio envolvente nos comportamentos de violência. Após elaborarmos as categorias para cada tema, tendo constantemente em consideração a literatura existente para esta problemática, organizámos toda a informação, que cremos ser pertinente, na grelha de análise de conteúdo, e as unidades de texto correspondentes, que passamos a analisar de seguida⁶⁸.

Assim, começámos por caracterizar o fenómeno da violência⁶⁹, formulando 5 grupos: 1. Ocorrência de situações de violência; 2. Tipos de violência na escola; 3. Tipos de agressores; 4. Causas da violência e, por fim, 5. Espaços e tempos propícios à ocorrência de violência. No que diz respeito ao primeiro item, foi definida apenas uma categoria de resposta, onde foi possível verificar que a diretora considera que os casos manifestados de violência foram pouco significativos: “Poucos, muitos poucos, 2 ou 3 de reportar [...]”. Já face à tipologia das agressões, na Escola Moranguinhos parece haver uma única forma de agressão que se destaca mais - a agressão verbal - tal como afirma a diretora, sublinhando que se trata de uma “definição de território de formação pessoal”. De acordo com a nossa entrevistada, o grupo de estudantes que se podem identificar como agressores, são os que chegam à escola pela primeira vez para frequentar o 10º ano dos cursos profissionais, sendo referidos de uma forma particular como “miúdos muito mais energéticos”. As razões que conduzem os alunos a acometer agressões aos seus pares prendem-se com situações que ocorrem, muitas das vezes, na convivência

⁶⁷ Ver Anexo 2, Guião da entrevista semiestruturada.

⁶⁸ Ver Anexo 5, Grelha categorial.

fora da escola, fruto das circunstâncias de momento, e que depois transportam para o seu interior, não sobressaindo nada de significativo para a diretora. Por fim, relativamente ao último item, espaços e tempos propícios à ocorrência de violência, definimos três categorias de resposta: a Inexistência de locais específicos associados a episódios violentos, o Início do ano letivo como altura propícia a perturbações e por fim a Inexistência de dias da semana especificamente associados a episódios violentos. A análise da resposta da diretora permite-nos verificar que não são reconhecidos e identificados locais de risco específicos associados a episódios agressivos. Refere que “geralmente começa com algumas bocas, algumas coisas dentro da sala de aula” e que depois têm continuidade fora desta ou mesmo fora da escola, para os seus limites, mas que são considerados por esta como sendo espaços pertencentes à mesma. Procurámos também saber se existia uma altura congruente à ocorrência de comportamentos agressivos sendo-nos dito que é uma situação que normalmente ocorre no início do ano letivo com a entrada de alunos do 10º ano dos cursos profissionais pela primeira vez nesta escola. Questionámos sobre os dias em que se poderiam individualizar as ocorrências de agressões e atestámos que neste ano letivo não existe nenhum dia que se destaque em particular. Em anos anteriores constatava-se a sexta-feira à tarde como o dia favorável para tais acontecimentos, entretanto a diretora sublinhou que a escola organizou-se “para que deixasse de acontecer” quer diminuindo as aulas na sexta-feira de tarde, quer reforçando a vigilância.

No que diz respeito ao segundo tema sobre a prevenção da violência, definimos apenas um grupo - Estratégias de prevenção - contendo quatro categorias de resposta: o Papel atribuído ao Diretor de Turma; o Projeto da Amnistia Internacional; o Programa PSP-escola segura e o Gabinete de Educação para a Cidadania⁷⁰. Assim, constatámos que a diretora apontou várias estratégias de prevenção de comportamentos de violência, começando por salientar a importância do diretor de turma, em que num tempo semanal, se dedica a questões relacionadas com a sua turma e a ações/sessões de sensibilização e educação para a cidadania (comportamentos desviantes, comportamentos anormais,...) e que têm vindo a ser implementadas todos os anos. Associada a esta questão, a diretora sublinhou o facto de ao ser uma das seis escolas amigas dos Direitos Humanos a nível nacional (Projeto da Amnistia Internacional) influenciou de forma positiva os alunos mediante ações/sessões que são desenvolvidas sistematicamente ao

⁶⁹ Ver Anexo 5, Quadro 1.

⁷⁰ Ver Anexo 5, Quadro 2.

longo do ano e que transmitem “princípios e valores que precisam para não terem esses comportamentos”. Outra situação apontada foi o Programa da PSP- escola segura, que tem vindo a realizar uma colaboração estreita com a escola sinalizando e distinguindo casos possíveis de *bullying*, bem como na sensibilização e respeito pelas questões das diferenças individuais. Por último, a diretora enfatiza a existência de uma equipa multidisciplinar – Gabinete de Educação para a Cidadania (GEC), que colabora junto da direção na sinalização de alunos tidos como alvo de intervenção prioritária, fazendo um acompanhamento informal com vista à promoção de uma cidadania mais responsável e completa.

No que concerne ao terceiro tema sobre a atuação da escola face à violência, definimos dois grupos distintos: as Medidas internas da escola e as Medidas colaborativas escola-entidades externas⁷¹. Nas medidas internas, definimos duas categorias de resposta: a Aplicação de sanções de acordo com o Regulamento Interno e a Intervenção do Gabinete de Educação para a Cidadania. Relativamente à primeira categoria, a diretora destacou que quando existe uma situação pontual de comportamentos desviantes, a situação é resolvida pela direção; no entanto, se a situação for de violência, realiza-se um processo de averiguação e posteriormente são implementadas sanções de acordo com a gravidade das ocorrências e que constam no Regulamento Interno da escola. Se os comportamentos são reiterados, aplica-se outra medida e que se reporta à intervenção do GEC, consistindo numa análise da origem do problema, diagnosticando e intervindo de uma forma concertada na resolução das situações mais problemáticas. No que diz respeito às medidas que envolvem entidades externas, foram definidas três categorias de resposta: a Conversa com as famílias, o Encaminhamento para equipas externas à escola e por último, a Importância da PSP - escola segura. Na primeira categoria, conseguimos constatar que existe, de facto, uma preocupação da diretora em estabelecer uma relação de colaboração com a família destes jovens de forma a possibilitar uma solução conjunta, para averiguar o que “podemos fazer para equilibrar o jovem ou a criança que está com um comportamento diferente” e que, muitas vezes labutam com problemas muito graves na vida familiar e na vida no exterior. Por outro lado, a diretora afirma que quando a escola não consegue intervir junto dos pais e E.E., afiançando não ser uma intervenção intrusiva, solicita auxílio junto dos parceiros sociais, designadamente a Ação Social, Câmara, CPCJ, PSP- escola segura e algumas associações de jovens para que realizem um acompanhamento e

⁷¹ Ver Anexo 5, Quadro 3.

vigilância como intuito de os jovens restabelecerem o equilíbrio. Por fim, a diretora valoriza o papel da PSP- escola segura na medida que possuem agentes com formação específica e adequada, estando mais sensibilizados para aferir se se trata de uma simples brincadeira ou de um ato de violência gratuito e contínuo.

O quarto e último tema abordado na análise de conteúdo prende-se com a valorização atribuída à relação da Escola Moranguinhos com o seu meio envolvente⁷². Assim, constatamos que a diretora estabelece uma estratégia ou um fio condutor no sentido de prevenir e combater os comportamentos violentos dos estudantes: pais/E.E e comunidade local são considerados como fundamentais na busca de soluções para resolver os problemas comportamentais. Para a diretora é essencial a participação dos pais/E.E no percurso escolar dos seus filhos/educandos, uma vez que “uma criança não existe sem uma família, ou sem uma referência lá fora de um adulto, seja ele pai, mãe ou Encarregado de Educação”. Relativamente à participação da comunidade local, declara que os parceiros locais devem ser uma parte ativa e integrante do processo educativo, desenvolvendo e implementando estratégias sobre potenciais situações de risco.

3. Da perspetiva dos alunos à visão da direção - articulação e síntese

A análise dos resultados do inquérito por questionário indica-nos que na Escola Moranguinhos a ocorrência da problemática do *bullying* entre pares poderá estar presente. O *bullying* denota-se através da corroboração da reiteração de comportamentos agressivos praticados e sofridos por alunos de ambos os sexos, embora as raparigas sejam menos abrangidas. Neste sentido, a nossa investigação parece convergir com estudos realizados por outros autores relativamente ao envolvimento de atos de agressão e vitimação segundo o género, conforme estudos de Olweus (2005), Fante (2005), Serrate (2009) e Sá (2012).

O inquérito por questionário permitiu-nos dar resposta a alguns dos objetivos específicos traçados inicialmente e que de seguida passamos a arrolar. Em termos da **caracterização dos atores envolvidos em episódios de *bullying* (vítimas, agressores e testemunhas)**⁷³, e começando por analisar o ano de escolaridade, verificamos que as

⁷²Ver Anexo 5, Quadro 4.

⁷³ Ver Anexo 3, Tabelas n.ºs 14, 19 e 24.

vítimas se encontram mais no 7º ano em situações de ocorrência de atos agressivos de 1 a 3 vezes (atos isolados) enquanto se analisarmos as situações de agressão de 1 vez por semana a várias vezes por semana, ou seja, atos de carácter continuado, se encontram mais no 8º ano. Por outro lado, questionando os alunos que assumem o papel de agressores, constatámos que são os alunos do 8º ano que cometem atos mais agressivos em ambas as situações de ocorrência (de 1 a 3 vezes e de 1 vez por semana a várias vezes por semana), embora os alunos do 7º ano se encontrem com valores muito próximos na primeira situação. É na idade da adolescência que se verifica uma maior relevância nas relações estabelecidas entre pares e, neste sentido, o adolescente tenta dominar o seu grupo, gerando situações mais conflituosas.

Constatamos também que os alunos praticam e/ou sofrem atos agressivos de alunos da mesma idade ou mais velhos e pertencentes, na sua maioria, à sua turma. Verificamos igualmente, quer assumindo a posição de vítima quer de agressor, que os alunos partilham pouco os comportamentos agressivos sofridos e/ou praticados e, nas ocasiões que o fazem, é na sua maioria aos pais que contam (de notar que é praticamente inexistente a situação de partilha com pessoas pertencentes à escola: DT, auxiliares educativos, professores...). Relativamente aos alunos que assumem o papel de *bystanders*, apurámos que a sua maioria possui um comportamento passivo, limitando-se a assistir “ao espetáculo”, com a justificação de que “não era nada com eles” ou com medo de serem as próximas vítimas.

Quanto ao **tipo de comportamentos agressivos praticados**, verifica-se que a agressão indireta é a mais utilizada nas situações de agressões, quer no caso das vítimas quer no caso dos agressores, independentemente do género e ano de escolaridade, assumindo contornos mais subtils e, por norma, mais difíceis de identificar a sua origem. No entanto, outras formas de agressão, verbais e físicas, também são examinadas e testemunhadas pelos alunos (com maior predominância nas situações de carácter contínuo).

As manifestações do *bullying* ocorrem essencialmente no recreio, especialmente nos intervalos, sendo o local de eleição escolhido pelos alunos para conviver, tal como Serrate (2009) e Fante (2005) aludem nas suas investigações. A sala de aula também foi apontada, pois é aqui que os alunos estão mais próximos e em ambiente fechado, gerando-se comportamentos aguerridos que muitas das vezes passam despercebidos ao professor, o que na nossa opinião deve ser considerado um motivo de preocupação. Contudo, fica-nos a ideia de que as incidências de comportamentos hostis em contexto

de sala de aula são, das respostas ao questionário e da entrevista realizada com a diretora, menos frequentes do que fora dela, facto que pensamos poder dever-se ao papel desempenhado pelo DT no seu tempo semanal de Educação para a Cidadania.

Por outro lado, com o objetivo de aprofundarmos a opinião que os alunos têm sobre a importância/necessidade do processo de ensino-aprendizagem, fica-nos a ideia de que os discentes, na sua generalidade, têm aspirações escolares, essencialmente numa perspetiva utilitária, na medida em que atribuem grande importância aos estudos referindo que estes possibilitam no futuro um trabalho com melhores condições e/ou que é necessário estudar para ter um trabalho melhor.

A entrevista semiestruturada efetuada à diretora da Escola Moranguinhos possibilitou-nos conhecer e compreender melhor o contexto social e escolar onde o estabelecimento de ensino se insere e **saber qual a atuação dos responsáveis da direção, na resolução de situações de violência entre pares**. Na nossa opinião, a escola demonstra preocupação relativamente ao fenómeno da conflitualidade. Contudo, de acordo com a diretora, não têm existido neste ano letivo em estudo situações de violência explícita a reportar, apenas algumas situações de conflito pontuais que são resolvidas de imediato pelas estruturas educativas competentes (DT, Direção, corpo docente,...) embora, como realçamos anteriormente, os alunos questionados não hesitam em referir inúmeras situações de violência presentes na escola. No entender da diretora, a escola tem vindo a organizar-se no sentido de criar um conjunto de estruturas e processos conducentes à resolução da problemática da violência na escola, quer a nível interno quer externo. Em primeiro lugar, a nível interno da escola, foi-nos possível constatar que parece existir uma estratégia prioritária e que consiste num conjunto de ações/sessões de sensibilização, prevenção, combate e intervenção que antecipem o aparecimento de situações violentas junto dos alunos (que têm vindo a ser aplicadas sistematicamente ao longo do ano) e de melhoria do clima de escola, facto que de alguma forma contradiz a aparente desvalorização das ocorrências de violência pela diretora. No que diz respeito aos procedimentos de atuação de carácter violento, a escola possui e aplica o Regulamento Interno. Acresce ainda que a escola criou uma equipa multidisciplinar (de professores, auxiliares e psicólogo) este ano letivo – o GEC - que nos parece ser de grande utilidade para a prevenção e resolução de alguns comportamentos desviantes uma vez que é feito um acompanhamento aos alunos, intervindo em todas as situações, e que circula pela escola, de forma informal, vigiando os espaços mais sensíveis. Deste modo, “acaba por haver uma sinalização e uma

intervenção muito mais imediata e os alunos sentem a presença de alguém, as situações evitam-se, acabam por não acontecer.”, conforme assegura a diretora da escola.

Por fim, na nossa opinião, consideramos que os alunos são os atores principais da escola e, neste sentido, a sua voz é muito importante no que diz respeito às soluções e/ou sugestões que eles identificam como marcantes na resolução do problema do *bullying* na escola. Assim, cerca de metade (20%) dos alunos que responderam ao nosso desafio, afirmaram que os professores e auxiliares de educação devem estar mais vigilantes em relação aos comportamentos dos alunos. Também cerca de 17% dos alunos sugeriram que o número de funcionários existentes na escola é manifestamente insuficiente para garantir uma supervisão mais cuidada, assim como acham que a vigilância deve ser maior fora da sala de aula, especialmente nos intervalos.

Quanto ao **papel desempenhado pelos agentes da comunidade educativa**, o pressuposto de que é importante envolver e reforçar a colaboração dos parceiros sociais de modo a criar uma escola mais democrática e inclusiva, defendida por Amado (2001) e Barroso (1995) parece ser partilhado pela diretora da Escola Moranguinhos. Com efeito, esta transmitiu-nos que se o comportamento é considerado invulgar e sistemático e se for fora do âmbito da escola, em primeiro lugar conta com o apoio dos pais/E.E.; se essa situação não ficar resolvida, então é solicitada a envolvimento/auxílio dos diferentes agentes sociais (Ação Social, CPCJ, PSP- escola segura- e outros agentes que estejam perto da família) de forma a atuar e acompanhar conjuntamente de uma forma mais abrangente.

Tratando-se de uma pesquisa que tinha como objetivo aferir as características do fenómeno do *bullying* no contexto escolar, no 3º ciclo do ensino básico e, ao nível da gestão escolar, e entender o que é feito para prevenir e combater tais situações, consideramos que os objetivos iniciais foram atingidos.

Procurámos fazer uma abordagem cuidada, rigorosa e coerente, procurando articular a investigação com a reflexão.

Em conclusão, diremos que a complexidade deste fenómeno fortalece a necessidade do desenvolvimento de estratégias e medidas que não sejam centralizadas apenas no meio escolar, mas que também envolvam os vários parceiros comunitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. O *bullying* entre os alunos do 3º ciclo da Escola Moranguinhos: conclusões principais

Chegada a parte final do nosso trabalho, lembramos que era nosso desígnio realizar um estudo em torno das características e incidência do fenómeno do *bullying* no contexto escolar e, tentar compreender, ao nível da gestão escolar, as estratégias/medidas implementadas para solucionar e/ou prevenir tais comportamentos. Assim, faremos uma breve reflexão sobre os resultados expectáveis e os atingidos, pois neste percurso realizado, fomos pautados por variadas dúvidas e incertezas. Portanto, a realização deste trabalho impôs uma revisão de literatura de forma consistente e aprofundada, juntando diferentes pontos de vista e pensamentos de investigadores sobre a problemática do *bullying* e a sua contextualização na escola, complementada por um estudo de caso aplicado na Escola Moranguinhos (3º Ciclo), procurando dar resposta às questões colocadas.

A análise desenvolvida durante o ano letivo 2015/16 manifestou-se na ideia de que estamos perante uma escola que se encontra organizada: estabilidade no corpo docente, cooperação entre docentes, a existência de serviços de apoio (GIP e GEC) e a existência de protocolos com parceiros sociais da região. Nesta escola existe um Regulamento Interno, um Projeto Educativo e são realizados, com alguma frequência, Relatórios de Autoavaliação e Planos de Melhorias. Em suma, somos levados a admitir que esta escola possui um cenário positivo em termos de estruturas educativas.

Dito isto, procederemos de seguida à explanação dos principais resultados do estudo, e, desde já referimos que, de uma forma geral, os resultados apontam para a existência de casos de *bullying*.

Começamos esta análise pelo estudo do clima disciplinar da escola e dos percursos escolares dos alunos inquiridos, dos 7º, 8º e 9º anos, utilizando para o efeito os indicadores relativos às reprovações, participações e suspensões disciplinares. Através do estudo efetuado, tomamos conhecimento que dos 125 alunos que responderam ao questionário, 36,8% dos alunos já reprovaram de 1 a 3 vezes, sendo no sexo masculino que se verifica um maior número de reprovações (56,8%) em relação ao sexo feminino.

Relativamente ao número de participações disciplinares, constatamos que 48,8% dos alunos já foi objeto de uma ou mais participações disciplinares, valor que na nossa opinião poderá ser considerado bastante elevado se apreciarmos as idades dos alunos. Quanto às suspensões, podemos verificar que 77,6% dos alunos nunca foram suspensos e 17,6% dos alunos já tiveram uma ou mais suspensões. A totalidade dos alunos suspensos em termos de género é semelhante para o sexo feminino e masculino, mas, em termos de reincidência, podemos considerar que o sexo masculino é mais reincidente do que o sexo feminino. Acreditamos, pois, que as participações disciplinares mais graves terão levado a suspensões e, perspetivando numa outra dimensão, conduz-nos a avaliar que os níveis de indisciplina são altos, gerando um ambiente na sala de aula frequentemente desfavorável. Assim, concluímos esta primeira análise salientando, tal como vimos no primeiro capítulo do nosso trabalho, que incidentes de indisciplina e violência caminham, na maioria das vezes, juntos, tal como opinam Amado e Freire (2002).

De seguida, iremos examinar a extensão dos episódios de violência, mediante os dados recolhidos no questionário. Verificámos que a violência é algo que existe no quotidiano dos alunos da escola, embora com amplitudes diversas. No entanto, constatámos uma descoincidência entre a perspetiva dos alunos e a perspetiva da diretora pois, na entrevista, esta refere que as situações de violência são pouco frequentes, “não havendo nenhum caso a reportar”. Mais ainda, verificamos que no Projeto Educativo da Escola Moranguinhos de 28/10/2015 é apontada como uma das fraquezas o “Aumento do número de participações de ocorrência, dentro e fora da sala de aula”. Pensamos que foi neste sentido que o Relatório de Autoavaliação de fevereiro de 2016, apontou como uma das medidas de melhoria “Atuar nos casos pontuais em que se verificam comportamentos desadequados e reincidentes.”

Assim, apresentando os resultados de uma forma mais global e menos segmentada, concluímos que alguns alunos terão sido vítimas, agressores e testemunhas de *bullying*. Relembramos que o *bullying*, como vimos no capítulo um, caracteriza-se pela combinação de três elementos: o seu carácter agressivo, repetitivo e a disformidade de poder, de acordo com Olweus (2005), Fante (2005), Serrate (2009) e Sá (2012). Neste sentido, os resultados do inquérito por questionário (identificando a ocorrência de situações de violência entre uma vez por semana a várias vezes por semana, ou seja, atos de carácter continuado), evidenciaram a reiteração de comportamentos agressivos praticados e sofridos por ambos os sexos, embora as raparigas sejam menos abrangidas.

Relativamente às formas de vitimação, a que apresenta maior relevância no sexo masculino é o “perseguiam-me”, com 52,8% de situações apontadas, e quanto ao sexo feminino, foram assinaladas como agressões mais vividas com 41,6%, dois tipos de violência, o “perseguiam-me” e o “obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria (entregar materiais, fazer tarefas,...)”. Também são assinaladas situações de violência física (“bateram-me e magoaram-me”) e violência social (“ameacei-a, gozei-a e humilhei-a”). No que toca à idade analisamos que as agressões investidas entre os alunos são na sua generalidade entre alunos da mesma idade ou mais velhos, para ambos os géneros.

No que se refere aos procedimentos/medidas adotadas pelos responsáveis da escola nos casos de comportamentos desviantes/agressivos, a diretora da escola menciona o Regulamento Interno, o GIP e o GEC como estruturas internas implementadas na sua resolução. A aplicação do Regulamento Interno surge para episódios onde se verifica uma ocorrência pontual, embora com um escalonamento de gravidade; o GIP destina-se a ter uma atuação imediata na resolução de conflitos entre alunos e o GEC é utilizado em situações ocorridas com carácter repetido, através de ações com os parceiros sociais da escola (*stakeholders* internos e externos), conforme nos assegura a diretora.

Outro aspeto que importa evidenciar, prende-se com o envolvimento dos pais/E.E. e dos parceiros sociais. Tal como Amado e Freire (s.d) e Veiga (2001), corroboramos da opinião da diretora quando preconiza a importância dos pais/E.E. na resolução de situações de violência, pois achamos que estes devem envolver-se de uma forma mais regular na vida escolar dos seus educandos e nas vivências quotidianas da escola. No entanto, achamos que a diretora tem uma visão um pouco normativa sobre a necessidade dos pais/E.E. se envolverem e colaborarem nas iniciativas/atividades da escola pois aparentemente eles só são chamados quando existem problemas, ou seja, numa ótica de contribuírem apenas na punição e não na prevenção. A este propósito, o Projeto Educativo de 28/10/2015 da escola aponta como uma das fraquezas o “Insuficiente envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação no projeto educativo” mas, igualmente, foi identificado e sugerido no Plano de Melhorias de fevereiro de 2016 “ações de melhoria”, nomeadamente: “Melhorar a participação dos pais/E.E. nas atividades da escola” e o “Envolvimento e colaboração dos pais e E.E. na melhoria dos resultados dos seus educandos”. Por outro lado, a diretora realça o apoio e auxílio que os parceiros sociais lhe têm disponibilizado em situações mais problemáticas,

nomeadamente, a Câmara, PSP, CPCJ, algumas associações de jovens, entre outras. Aqui a escola considera uma oportunidade a incrementar pois as relações escola/comunidade permitem-lhe estabelecer protocolos com parceiros externos que podem condicionar positivamente a vida da escola. Por fim, realçamos o conjunto de ações/sessões de sensibilização e prevenção que a diretora referiu e que são realizadas com um carácter sistemático, bem como o envolvimento no Projeto da Amnistia Internacional sobre a defesa dos Direitos Humanos. Estas dimensões de atuação pretendem consciencializar os membros da comunidade educativa e ajudam a encontrar estratégias para contrariarem possíveis situações de violência.

Em conclusão, consideramos que, tal como os comportamentos disruptivos são aprendidos, admitimos que também podem ser desaprendidos e, sendo assim, as instituições escolares devem encetar um conjunto de programas de prevenção ou combate da prática de violência, proporcionando um ambiente “seguro” e de melhoria do clima educativo, diligenciando reflexões e aprendizagens para a resolução de conflitos violentos em contexto escolar, tentando assim evitar as consequências que estas situações podem ter nas vidas dos atores do *bullying*, no presente e no futuro. Somos da opinião que muitas destas condutas são aprendidas através da observação e repetição e que em muitos casos elas são desvalorizadas, considerando-as como brincadeiras normais e que sempre existiram, afirmando que é desta forma que as crianças se fazem “homens” mais maduros e aprendem a defender-se numa sociedade adversa, onde impera a lei do mais forte. Neste contexto, a luta contra o *bullying* não é um ato isolado, defendemos que é urgente o envolvimento de todos e que depende de uma intervenção multidisciplinar firme – alunos, professores e todos os agentes educativos, os pais e responsáveis legais das crianças, a comunidade escolar, bem como outras organizações da comunidade (Centros de Saúde, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Municípios, Tribunais, PSP - Escola Segura, etc.), para lidarem com estas situações e atuem em conjunto, cumprindo cada um, com responsabilidade, o seu papel.

Em síntese concluímos que o *bullying* é um fenómeno social, complexo e multifacetado. É, pois, imprescindível uma escola que priorize uma educação com qualidade, crie um clima colaborativo e positivo, de respeito entre os pares e estimule as diferenças, onde as crianças e jovens se sintam felizes e possam aprender de forma prazerosa.

2. Dificuldades e limitações da investigação

Cabe-nos ainda assinalar que a nossa investigação apresenta algumas limitações. A maior dificuldade que sentimos prende-se com o fator temporal, pois o desenvolvimento da investigação necessita de muita disponibilidade: era necessário conciliar os diversos horários das turmas analisadas com o nosso, o que por si só se tornou uma dificuldade. Acresce ainda referir que era nossa intenção inicial realizar algumas entrevistas/conversas informais com alunos e ex-alunos, com os diretores de turma e professores, com o desígnio de compreender e caracterizar com mais profundidade o fenómeno em estudo. Tal não foi possível, ficando aqui o desafio para o fazer numa outra oportunidade. Cabe-nos ainda assinalar alguma inexperiência na realização de entrevistas, que nos impediu de explorar de forma mais profunda algumas das perspetivas da diretora.

Ainda assim, cremos que o estudo contribuiu para conhecer, de forma sistemática, um conjunto de características da violência e do *bullying* entre os alunos do 3º ciclo da Escola Moranguinhos e a forma como a escola se organiza para fazer face a este problema. Estamos conscientes de que o nosso estudo nos aponta apenas tendências não sendo possível fazer generalizações, dado tratar-se de um estudo de caso, mas foi possível, sim, confirmar muito daquilo que na literatura se encontra relativamente a um fenómeno tão preocupante, que não deve ser ignorado.

BIBLIOGRAFIA

Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>

Almeida, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Edições Psiquilibrios.

Almeida, A. J. (2007). *Violência na Escola: a Actuação dos Auxiliares de Acção Educativa*. (Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal).

Amado, J., Freire, I. (s.d.). *Definições, incidência e causas da violência em Portugal*.
Disponível em: <http://www.bullying-in-school.info/pt/content/facts-analysis/sbv-ineurope/portugal-full-text.html>.

Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula (Um estudo de características etnográficas)*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal). (Texto policopiado).

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e disciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J., Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Antunes, F. (1995). Educação, cidadania e comunidade – Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista portuguesa de educação*, nº 8 (1), pp. 191-205.

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 70, pp. 101-125.

Arroteia, J. C. (1998). *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

APAV. *Crianças e Jovens Vítimas de Crime - 2000-2011*. Disponível em: www.apav.pt/estatisticas

APAV. (2016). Portal da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. Disponível em: http://www.apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2014.pdf

Azevedo, S. (2004). *A violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social*. Porto: Universidade Portucalense.

Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (1996). (Org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2001). Disciplinas e violências na escola. In *Violência e Indisciplina na Escola* (org Albano Estrela e Júlia Ferreira), pp. 125-131. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, pp. 63-92.

Barroso, J. (2004). Ordem disciplinar e organização pedagógica, adaptação duma Conferência proferida no Seminário: *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho do Bullying*. Porto Editora.

Bell, J. (2010). *Como realizar um Projeto de Investigação* (5ª Ed). Lisboa: Gradiva.

Carvalhosa, S., Lima, L., Matos, M. (2001). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia- Instituto Universitário de Lisboa (2012, abril). *Avaliação da descentralização de competências de educação para os municípios*.

Disponível em:

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat rio final Avalia o da descentrali.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat rio final Avalia o da descentrali.pdf)

CPCJ. Portal da Comissão de Proteção de Criança e Jovens. Disponível em:

<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?12.02>

Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência*. Bruxelas: Conselho Europeu.

Disponível em: <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000003888/documento/000>

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.

Costa, J., Neto-Mendes A., A. Ventura (org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dubet, F., Vettenburg, N. (1998). *Violence à l'école: sensibilization, prevention, répression*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe.

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119. *Educação em números - Portugal- 2015*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Disponível em:

chrome-extension____mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgihjai_index

Educação - temas e problemas. *A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. Disponível em:

file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/RevistaEDUCACAO11-12.pdf

Fante, C. (2005). *Fenómeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Editora Verus.

Fante, C. (s.d.). *Bullying no ambiente escolar*. Disponível em:

<http://inov.org.br/site/artigos/9.pdf>

Fante, C. e Prudente, N. M. (orgs.) (2015). *Bullying em debate*. São Paulo: Editora Paulinas.

Formosinho, J. Machado, J. (2013). *A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia*. Educação | temas e problemas, nº12 e nº 13, pp. 27-40.

Gabinete Coordenador da Segurança Escolar. Disponível em: <http://www.emse.min-edu.pt/np4/home.html>

Gaspar, T. (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino: estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Políticas de educação: 13. Departamento da Educação Básica.

Gomes, C. A. (1987). *A interação selectiva na escola de massas*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº3. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/17410>

Gonçalves, M., Gonçalves, C. (2012). *A indisciplina na sala de aula*. Revista do Nova Ágora, nº3, Centro de Formação de Associação de Escolas.

Guillotte, A. (1999). *Violence et Éducation: Incidents, Incivilités et Autorité dans le Contexte Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Haber, J. & Glatzer, J. (2009). *Bullying, Manual Anti-agressão*. Casa das Letras.

Lima, L.C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2ª edição.

Lima, L. C., (s.d). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*, pp. 227-253.

Lima, L. C., Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento.

Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*.

Lima, L. (1991). "A democratização do governo das escolas públicas em Portugal". In *Revista da faculdade de letras da universidade do Porto*, vol. 19, pp. 227-253. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>.

Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying- Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria*. Vol. 81, nº5 (Supl.), S164-172.

Marmoz, L. (2006). "La violence comme necessite historique: une place pour l'école?" In Estrela, T., Marmoz, L. *Indiscipline et violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.

Martins, A. M. (1993). *A problemática do Insucesso Escolar- Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Universidade de Aveiro.

Martins, M. (2005). O Problema da Violência Escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37418106&iCveNum=0>

Mendes, A. A. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo – das políticas educativas às práticas docentes. In J. P. Janicas (coord). *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção*. Coimbra: Centro de Formação Ágora, pp. 76-97.

Neto-Mendes, A. (2002). Um olhar sociológico sobre a violência escolar. In Pedro, A. e Pedro, H. (Orgs.) *A Violência na Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-40.

Neto-Mendes, A. (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado — subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, e A. Ventura, (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.

Nogueira, C. M. M., Nogueira, M. A. (2002). *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, pp.15-36. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

Observatório da Segurança na Escola. Disponível em:
<http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=266>

Olweus, D. (2005). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Pardal, L., Correia, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pedro, A., Pedro, H. (2002). As representações dos alunos sobre situações de Violência em Contexto Escolar, Estratégias de Prevenção. In *A Violência na Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.7-22.

Pedro, A. (2002). *A Violência na e da Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.1-12.
Disponível em
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7260/1/Viol%C3%Aancia%20na%20e%20da%20escola.pdf>.

Pereira, B. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Pereira, B. (s.d). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20viol%C3%Aancia.pdf>

Pereira B., Barros, P. C., Carvalho, J. E. (2009). Um estudo sobre *bullying*. Educare. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>

Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. (2003). *A ideia de escola para todos no pensamento no pensamento pedagógico português*. Editora SPICAE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4021>

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa, McGraw-Hill.

PORDATA- <http://www.pordata.pt/>

Programa Escolhas. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>

Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (escolas TEIP). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>

RASI. Relatórios Anuais de Segurança Interna. Disponível em: [http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20\(RASI\)/RASI%202015.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/RASI%202015.pdf)

Redondo, A.C. (2011). *Indisciplina: percepções sobre o novo estatuto do aluno*. (Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal).

Sá, J.J. (2007). *Manifestações de Bullying no 3º Ciclo do ensino Básico – um estudo de caso*. (Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal).

Sá, J.J. (2012). *Bullying nas Escolas: Prevenção e Intervenção*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal). Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/993>

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, 4ª Edição. Disponível em: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Santos, E., Veiga, F. (2012). *Comportamentos de vitimização na escola*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10136/1/Comportamentos%20de%20vitimiza%C3%A7%C3%A3o%20na%20escola.pdf>

Sebastião, J., Alves, M., Campos, J. (2003). Violência na Escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, pp. 37-62.

Sebastião, J., Campos, J., Alves, M.G., Amaral, P. (2004). *Escola e Violência- conceitos, políticas, quotidianos*. Relatório de pesquisa. Lisboa. Centro de investigação e estudos de sociologia (Cies).

Sebastião, J., Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. Disponível em http://www.esse.ipsantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf

Sebastião, J., Alves, M., Campos, J., Correia, S. (2007). Violência na Escola: os Equívocos Mais Frequentes. *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* XV Colóquio AFIRSE – Disponível em: http://www.academia.edu/4617754/VIOLENCIA_NA_ESCOLA_OS_EQUIVOCOS_MAISS_FREQUENTES

Sebastião, J. (2008). As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação. *Mundos sociais: saberes e práticas*. VI Congresso Português de sociologia. Universidade Nova de Lisboa.

Sebastião, J. (2009). *Violência na escola: uma questão sociológica*. *Interacções*. Nº 13, pp.35-62. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/396>.

Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº71, pp. 23-37. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/5390>

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola*. K. Editora, Lda: Coleção Educação.

Silva, M., Neves, I. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Rev. Port. de Educação*. Volume 19 (nº1), p.p. 5-41.

Disponível em:

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087191872006000100002&script=sci_arctext.

Silva, G. J. (2006). *Bullying: quando a escola não é um paraíso*. Disponível em <http://www.mundojovem.com.br/bullying.php>

Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Edições Afrontamento.

Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo da Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 11-53.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal Contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, nº1, pp. 127-144.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, nº10, pp. 13-26.

Teodoro, A., Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas Educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48, pp. 73-91.

Torres, L.L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências, limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº32.

Vasconcellos, C. (2006). (In) Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. In *Cadernos Pedagógicos do Libertad*. Vol. 4, 16ª edição. São Paulo: Libertad Editora.

Veiga, F. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola – Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal).

Ventura, A. (2002). *Violência na escola: formar para intervir, intervir par prevenir*. Projecto Novasres.

Ventura, A. e Fante, C. (2013). *Bullying – Intimidação no ambiente Escolar e Virtual*. Belo Horizonte: Editora Conexa.

Ventura, A., Fante, C. (orgs.) (2015). Flagelos da Modernidade: Cyberbullying. In Fante, C. & Prudente, N. M. (orgs.) (2015). *Bullying em debate*. São Paulo: Editora Paulinas.

Vinagre, A. S. N. (2009). *Prevenção da violência e da indisciplina em contexto escolar*. (Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal).

WHO. (2002). World report on violence and health. Disponível em: <http://www.who.int/whr/2002/annex/en/>

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2ª Edição). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto

Despacho nº 50/96, de 30 de setembro

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio - Regime de Autonomia das Escolas

Lei nº 166/99, de 14 de setembro, Lei Tutelar Educativa

Parecer nº 3/2002 do CNE (*DR-II SÉRIE: N.º 68 — 21 de Março de 2002, 5480*)

Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro - Estatuto do aluno do ensino não superior

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro

Despacho Conjunto nº 105-A/2005, de 2 de fevereiro

Despacho Conjunto do MAI e do ME nº 25650/2006, de 19 de dezembro

Proposta de lei nº 140/X, 2007: 2

Despacho nº 222/2007, de 5 de janeiro

Lei 3/2008 de 18 de janeiro – 1ª alteração à Lei 30/2002

Portaria nº 1049-A/2008, 16 de setembro de 2008

Dec. Lei nº 75/2008- Projeto Educativo

Despacho normativo nº 55/2008, de 23 de outubro

Decreto-Lei nº 117/2009 de 18 de maio

Lei 85/2009 de 27 de agosto

Lei 39/2010 de 2 de setembro – 2ª alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 139/2012, *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129, de 5 de julho

Lei nº 51/2012 de 5 de setembro

Despacho normativo nº 20/2012, de 25 de setembro

Despacho nº 5048-B/2013, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 72 — 12 de abril de 2013

Parecer nº 04/2014 - dotação do pessoal não docente das escolas e agrupamentos de escolas

Lei nº 142/2015, de 8 de setembro- Revoga a Lei nº 147/99, de 1 de setembro, Comissão de Proteção de Criança e Jovens

ANEXOS

Anexo 1: Guião do inquérito por questionário sobre a problemática do *bullying***Tópicos metodológicos:**

Este guião de inquérito tem como objetivo recolher informações sobre vários focos de análise, a saber:

- questões de índole pessoal, visando através da caracterização do aluno, traçar um perfil psicológico individual:
 - Indicadores- idade, sexo, ano de escolaridade, Ação Social Escolar (ASE), encarregado de Educação (tipo de relação familiar/ nível de escolaridade).
- questões sobre o percurso escolar:
 - Indicadores- frequência de reprovação e motivos.
- questões relacionadas com a escola:
 - Indicadores – opinião sobre a escola e sobre os estudos.
- questões de identificação das tipologias e frequência dos episódios de Bullying:
 - Indicadores – ocorrência, local da ocorrência e participantes (dos atos praticados, sofridos e presenciados).
- Questões sobre relações informais
 - Indicadores – tipos de relações estabelecidas entre os intervenientes (amigo, vizinho, colega de turma, ...), razões do ato de violência.
- questões sobre os procedimentos/medidas dos atores escolares em situações de violência na escola:
 - Indicadores – tipos de testemunhas, intervenção das testemunhas.

Anexo 2: Questionário para o estudo de violência entre pares**Questionário para o estudo de violência entre pares**

Chamo-me Jorgelina Arede e encontro-me a realizar um estudo sobre comportamentos de violência entre alunos, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro. Só com a tua colaboração poderei ter dados para compreender este problema, portanto agradeço muito que respondas ao questionário. O questionário é anónimo - não escrevas o teu nome em nenhum lado. Os dados obtidos são confidenciais. Responde com sinceridade, pois não há respostas certas nem erradas, apenas respostas que correspondem ao que pensas e fazes. Agradeço a tua valiosa colaboração! Para qualquer informação complementar contactar através do e-mail Jorgelina.arede@ua.pt.

Bloco I

Iniciamos este questionário pedindo-te alguns dados de caracterização:

1. Ano de escolaridade:

Marcar apenas uma oval.

☐ 7º

☐ 8º

☐ 9º

2. Género:

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

3. Idade:

.....

4. Quem é o teu Encarregado de Educação (E.E.)?

Marcar apenas uma oval.

☐ Pai/Mãe

☐ Outro familiar

☐ Outra:

5. Que estudos tem o teu pai, a tua mãe e o teu Encarregado de Educação (E.E)?

(no caso do teu E.E. ser o teu pai ou a tua mãe, ignora a última coluna)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Pai	Mãe	E.E.
Não sabe ler nem escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe ler e escrever sem o 4º ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4º ano (1º ciclo do Ensino Básico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6º ano (2º ciclo do Ensino Básico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9º ano (3º ciclo do Ensino Básico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12º ano (Ensino Secundário)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bacharelato e/ou Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado / Doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Com quem vives?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Mãe e pai
☐ Mãe, pai e irmão (s)
☐ Só com o pai
☐ Pai e irmão (s)
☐ Só com a mãe
☐ Mãe e irmão(s)
☐ Outra:

Bloco II

Agora gostaríamos que nos falasses da tua escola e do teu percurso escolar:

7. Que opinião tens de ti como aluno (a)? Sou um (a) aluno (a)...*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Mau
☐ Razoável
☐ Bom
☐ Muito bom

8. Qual a opinião que os professores têm de ti como aluno (a)? Pensam que és um (a) aluno (a)...*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Mau
☐ Razoável
☐ Bom
☐ Muito bom
☐ Não sei

9. Qual a opinião que o teu Encarregado de Educação tem sobre ti como aluno (a)? Sou um (a) aluno (a)...

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mau
☐ Razoável
☐ Bom
☐ Muito bom
☐ Não sei

10. Lê as seguintes afirmações e assinala a opção adequada:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	1 vez	2 a 3 vezes	4 vezes ou mais
Já reprovei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já tive uma participação disciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já fui suspenso (a) das atividades letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Tens aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. O teu Encarregado de Educação costuma vir à escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Todas as semanas
☐ De 15 em 15 dias
☐ 2 a 3 vezes por período
☐ 1 vez por período
☐ Raramente
☐ Nunca

13. Tens autorização do teu Encarregado de Educação para sair da escola durante os intervalos das aulas e à hora do almoço?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

14. Quando tens tempos livres entre as aulas ou quando falta um professor, o que é que costumavas fazer?

(escolhe a opção mais frequente)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Passo o tempo com colegas dentro da escola
- ☐ Fico sozinho (a)
- ☐ Fico a namorar
- ☐ Vou passear sozinho (a) para fora da escola
- ☐ Vou passear em grupo para fora da escola
- ☐ Vou para casa
- ☐ Outra:

15. O que costumavas fazer normalmente nos intervalos?

(escolhe a opção mais frequente)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Fico sozinho (a)
- ☐ Fico com colegas da turma
- ☐ Fico com colegas de outras turmas
- ☐ Fico com os auxiliares de educação
- ☐ Outra:

16. Onde costumavas normalmente almoçar?

(escolhe a opção mais frequente)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Vou almoçar a casa
- ☐ Almoço sozinho (a) na cantina / bar
- ☐ Almoço na cantina / bar com colegas
- ☐ Almoço fora da escola sozinho (a) (por ex.: café,...)
- ☐ Almoço fora da escola com colegas (por ex.: café,...)
- ☐ Outra:

17. Qual a tua opinião sobre a escola?

(escolhe a opção de acordo com a tua opinião)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Gosto da minha turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da escola porque posso estar com os meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da escola porque gosto de estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da escola porque gosto dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da escola para poder descansar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto da escola porque me sinto seguro (a) e protegido (a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Sobre os estudos, diz se concordas com as seguintes frases:

(escolhe a opção de acordo com a tua opinião)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Para ter um trabalho melhor, tenho de estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para ter sucesso no futuro, tenho de estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As pessoas inteligentes têm de ter um curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar é melhor do que trabalhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar não serve para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me deixassem, não estudava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para o que eu quero ser no futuro, não preciso de estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Queria começar a trabalhar para ganhar o meu dinheiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bloco III

Em seguida gostaríamos que nos falasses sobre o uso que fazes das tecnologias:

19. Que meios tecnológicos tens em casa?*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Computador
☐ Telemóvel
☐ MP5
☐ Tablet
☐ Surface
☐ Smartphone
☐ Outra:

20. Tens ligação à internet em casa?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

21. Utilizas a internet em casa principalmente para...*(Escolhe no máximo quatro opções)**Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Fazer / receber chamadas
☐ Enviar / receber mensagens
☐ Ver videos / ir ao youtube
☐ Fazer downloads
☐ Jogar
☐ Ir às redes sociais
☐ Ouvir música
☐ Outra:

22. Utilizas a internet na escola principalmente para...*(Escolhe no máximo quatro opções)**Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Fazer / receber chamadas
☐ Enviar / receber mensagens
☐ Ver videos / ir ao youtube
☐ Fazer downloads
☐ Jogar
☐ Ir às redes sociais
☐ Ouvir música
☐ Outra:

23. Durante quanto tempo utilizas a internet diariamente, em média?*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Não utilizo	Menos de 1 hora	Entre 1 e 3 horas	Mais de 3 horas
Durante a semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fim de semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Desde o início do 2º período (janeiro), relativamente ao uso da internet (telemóvel, PC, redes sociais,...)...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	1 a 3 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Já ameacei colega (s) da escola na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já fui ameaçado (a) por colega (s) da escola através da internet...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bloco IV

As questões seguintes referem-se a algumas situações de agressão na escola:

25. Desde o início do 2º período (janeiro) algum colega ou colegas fizeram-te passar por situações abaixo descritas, na escola, com a intenção de te magoar...

(Assinala a resposta apropriada para cada item)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	1 a 3 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Bateram-me e magoaram-me (deram-me um murro, uma estalada, beliscaram-me, picaram-me com objetos, empurraram-me...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deram-me pontapés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puxaram-me o cabelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perseguiram-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chamaram-me nomes feios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chamaram nomes feios a pessoas da minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gozaram-me / humilharam-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ameaçaram-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disseram mentiras sobre mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apalparam-me ou tocaram-me contra a minha vontade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impediram-me de participar em atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excluíram-me do grupo (não quiseram conviver comigo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roubaram-me (dinheiro, telemóvel, Mp5,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Danificaram-me objetos pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esconderam coisas minhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria (entregar materiais, fazer tarefas,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Se te aconteceu algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, a quem é que tu contaste...

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ aos meus pais
- ☐ ao meu irmão / irmã
- ☐ ao (s) colega (s)
- ☐ ao (s) auxiliar (es) de ação educativa
- ☐ ao (s) professor (es)
- ☐ ao Diretor de Turma
- ☐ à Direção da Escola
- ☐ a ninguém
- ☐ Outra:

27. Se te aconteceu algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, em que local ou locais ocorreu/ocorreram estas situações?

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sala de aula
- ☐ Recreio
- ☐ Casa de banho
- ☐ Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)
- ☐ Refeitório
- ☐ Corredores e escadas
- ☐ Atrás de um edifício
- ☐ Outra:

28. A (s) pessoa (s) que te agrediu / agrediram (fisicamente, verbalmente,...) era (m)...

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ do género masculino
- ☐ do género feminino

29. A (s) pessoa (s) que te agrediu / agrediram (fisicamente, verbalmente,...) era (m)...

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ mais novo (s)
- ☐ da mesma idade
- ☐ mais velho (s)

30. A (s) pessoa (s) que te agrediu / agrediram (fisicamente, verbalmente,...) era (m)...

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ da tua turma
- ☐ de outra turma

31. Pensa agora num colega ou colegas com o qual ou quais tenhas tido atitudes ou comportamentos abaixo descritos, desde o início do 2º período (janeiro), na escola, com a intenção de o(s) magoar...

(Assinala a resposta apropriada para cada item)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	1 - 3 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Bati e magoei uma pessoa (dei-lhe um murro, uma estalada, belisquei-a, piquei-a com objetos, empurrei-a...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dei-lhe pontapés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puxei-lhe o cabelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persegui-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chamei-lhe nomes feios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chamei nomes feios a pessoas da sua família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gozei-a / humilhei-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ameacei-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disse mentiras sobre essa pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apalpei-a ou toquei-a contra a sua vontade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impedi-a de participar em atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excluí-a do grupo (não quis conviver com essa pessoa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roubei-a (dinheiro, telemóvel, Mp5,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Danifiquei-lhe objetos pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escondi coisas da pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obriguei-a a fazer coisas que ela não queria (entregar materiais, fazer tarefas,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Em caso de teres tido uma (s) atitude (s) mencionada (s) na tabela anterior, o colega ou colegas foi / foram sempre o (s) mesmo (s)...

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não, foram pessoas diferentes.
- ☐ Sim, foi sempre ou quase sempre a mesma pessoa.

33. Se tiveste uma (s) atitude (s) mencionada (s) na tabela anterior, a quem é que tu contaste...

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ aos meus pais
- ☐ ao meu irmão / irmã
- ☐ ao (s) colega (s)
- ☐ ao (s) auxiliar (es) de ação educativa
- ☐ ao (s) professor (es)
- ☐ ao Diretor de Turma
- ☐ à Direção da Escola
- ☐ a ninguém
- ☐ Outra:

34. **Se tiveste uma (s) atitude (s) mencionada (s) na tabela anterior, em que local ou locais ocorreu / ocorreram essas situações?**

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sala de aula
- ☐ Recreio
- ☐ Casa de banho
- ☐ Espaços de educação física (balneário, pavilhão,...)
- ☐ Refeitório
- ☐ Corredores e escadas
- ☐ Atrás de um edifício
- ☐ Outra:

35. **A (s) pessoa (s) que agrediste (fisicamente, verbalmente,...) era (m)...**

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ do género masculino
- ☐ do género feminino

36. **A (s) pessoa (s) que agrediste (fisicamente, verbalmente,...) era (m)...**

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ mais novo (s)
- ☐ da mesma idade
- ☐ mais velho (s)

37. **A (s) pessoa (s) que agrediste (fisicamente, verbalmente,...) era (m)...**

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ da tua turma
- ☐ de outra turma

38. Indica se presenciaste algumas das situações abaixo descritas, em terceiros (colegas, amigos, auxiliares, professores,...), por parte dos teus colegas, na escola, desde o início do 2º período (janeiro):

(Assinala a resposta apropriada para cada item)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	1- 3 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Bater, magoar e empurrar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar pontapés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puxar o cabelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perseguir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chamar nomes feios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chamar nomes feios a familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gozar / humilhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ameaçar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dizer mentiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apalpar ou tocar contra a vontade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impedir de participar em atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excluir do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roubar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Danificar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esconder coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obrigar a fazer coisas contra vontade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Se presenciaste algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, a quem é que contaste...

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ aos meus pais
- ☐ ao meu irmão / irmã
- ☐ ao (s) colega (s)
- ☐ ao (s) auxiliar (es) de ação educativa
- ☐ ao (s) professor (es)
- ☐ ao Diretor de Turma
- ☐ à Direção da Escola
- ☐ a ninguém
- ☐ Outra:

40. Se presenciaste algum (s) dos episódios mencionados na tabela anterior, em que local ou locais ocorreu / ocorreram estas situações?

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sala de aula
- ☐ Recreio
- ☐ Casa de banho
- ☐ Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)
- ☐ Refeitório
- ☐ Corredores e escadas
- ☐ Atrás de um edifício
- ☐ Outra:

41. Quando presenciaste um colega a ter atitudes e comportamentos agressivos com outro (s), que atitudes tomaste?

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não fiz nada, pois não era nada comigo
- ☐ Fugi, pois tive medo
- ☐ Apoiei o agressor
- ☐ Tentei socorrer o colega agredido
- ☐ Procurei ajuda junto de um adulto
- ☐ Nunca aconteceu
- ☐ Outra:

42. Esta é uma planta da tua escola, vista de cima:

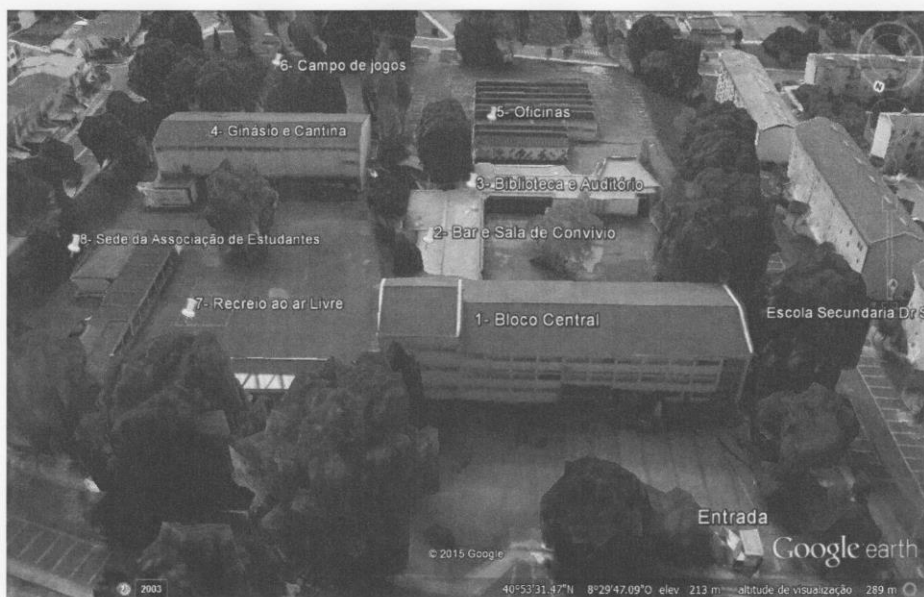
Indica o número de três locais que, na tua opinião, consideras mais perigosos:

.....

.....

.....

.....



43. Em que altura do dia ocorreram situações de violência na tua escola?

(Escolhe no máximo três opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Nos intervalos
- ☐ Na hora do almoço
- ☐ De manhã, antes das aulas começarem
- ☐ No fim do dia, após as aulas terminarem
- ☐ Durante todo o dia
- ☐ Outra:

44. Dá uma ideia ou sugestão que seria importante existir na tua escola para solucionar o problema do bullying.

Anexo 3: Tabelas de resultados de apoio à análise dos dados do inquérito por questionário

Tabela nº 1- Distribuição dos alunos por idade e ano de escolaridade.

Idade	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
12	21	0	0	21
	100%	0,0%	0,0%	16,8%
13	8	29	0	37
	21,6%	78,4%	0,0%	29,6%
14	3	15	7	25
	12,0%	60,0%	28,0%	20,0%
15	0	8	14	22
	0,0%	36,4%	63,6%	17,6%
16	0	2	11	13
	0,0%	15,4%	84,6%	10,4%
17	0	0	3	3
	0,0%	0,0%	100,0%	2,4%
N/R	1	2	1	4
	25%	50%	25%	3,2%
Total	33	56	36	125
	26,4%	44,8%	28,8%	100,0%

Tabela nº2 - Número de participações disciplinares, por ano de escolaridade

Participações	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
Nunca	23 (18,4)	26 (20,8)	12 (9,6)	61 (48,8%)
1 vez	6 (4,8)	14 (11,2)	11 (8,8)	31 (24,8%)
2 a 3 vezes	2 (1,6)	4 (3,3)	7 (5,6)	13 (10,4%)
4 vezes ou mais	2 (1,6)	10 (8,0)	5 (4,0)	17 (13,6%)
N/R	0	2 (1,6)	1 (0,8)	3 (2,4%)
Total	33 (26,4%)	56 (44,8%)	36 (28,8%)	125 (100%)

Tabela nº3- Número de participações, por género

Participações	Género		Total
	Feminino	Masculino	
Nunca	23 (18,4)	38 (30,4)	61 (48,8%)
1 vez	20 (16,0)	11 (8,8)	31 (24,8%)
2 a 3 vezes	7 (5,6)	6 (4,8)	13 (10,4%)
4 vezes ou mais	3 (2,4)	14 (11,2)	17 (13,6%)
N/R	1 (0,8)	2 (1,6)	3 (2,4%)
Total	54 (43,2%)	71 (56,8%)	125 (100%)

Tabela nº4 - Número de suspensões, por ano de escolaridade

Suspensões	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
Nunca	29 (23,2)	42 (33,6)	26 (20,8)	97 (77,6%)
1 vez	2 (1,6)	7 (5,6)	7 (5,6)	16 (12,8%)
2 a 3 vezes	0	3 (2,4)	1 (0,8)	4 (3,2%)
4 vezes ou mais	2 (1,6)	0	0	2 (1,6%)
N/R	0	4 (3,2)	2 (1,6)	6 (4,8%)
Total	33 (26,4%)	56 (44,8%)	36 (28,8%)	125 (100%)

Tabela nº5- Número de suspensões, por género

Suspensões	Género		Total
	Feminino	Masculino	
Nunca	42 (33,6)	55 (44,0)	97 (77,6%)
1 vez	10 (8,0)	6 (4,8)	16 (12,8%)
2 a 3 vezes	0	4 (3,2)	4 (3,20%)
4 vezes ou mais	0	2 (1,6)	2 (1,6%)
N/R	2 (1,6)	4 (3,2)	6 (4,8%)
Total	54 (43,2%)	71 (56,8%)	125 (100%)

Tabela nº6 - Número de reprovações, por ano de escolaridade

Reprovações	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
Nunca	28 (22,4)	37 (29,6)	10 (8,0)	75 (60,0%)
1 vez	2 (1,6)	13 (10,4)	21 (16,8)	36 (28,80%)
2 a 3 vezes	3 (2,4)	2 (1,6)	5 (4,0)	10 (8,0%)
4 vezes ou mais	0	0	0	0
N/R	0	4 (3,2)	0	4 (3,20%)
Total	33 (26,4%)	56 (44,8%)	36 (28,8%)	125 (100%)

Tabela nº7- Número de reprovações, por género

Reprovações	Género		Total
	Feminino	Masculino	
Nunca	30 (24,0)	45 (36,0)	75 (60,0%)
1 vez	18 (14,4)	18 (14,4)	36 (28,80%)
2 a 3 vezes	5 (4,0)	5 (4,0)	10 (8,0%)
4 vezes ou mais	0	0	0
N/R	1 (0,8)	3 (2,4)	4 (3,20%)
Total	54 (43,2%)	71 (56,8%)	125 (100%)

Tabela nº 8 - Autorização dos E.E. para os alunos saírem da escola, por género e idade

Idade	Respostas dos alunos					
	N/R		Não		Sim	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
N/R	0	0	0	1	1	2
12	0	0	2	2	5	12
13	0	0	7	3	10	17
14	0	1	0	1	9	14
15	0	0	1	0	12	9
16	0	2	1	0	5	5
17	0	0	0	0	1	2
Total	0	3	11	7	43	61

Tabela nº 9- Qual a tua opinião sobre a escola? (Por ano de escolaridade)

1) Gosto da minha turma.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	0	3
Concordo	15	27	20	62
Concordo totalmente	12	13	9	34
Discordo	0	1	1	2
Discordo totalmente	1	1	3	5
Não concordo nem discordo	5	11	3	19
Total	33	56	36	125

2) Gosto da minha escola.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	0	3
Concordo	18	21	17	56
Concordo totalmente	6	2	0	8
Discordo	2	5	1	8
Discordo totalmente	0	4	6	10
Não concordo nem discordo	7	21	12	40
Total	33	56	36	125

3) Gosto da escola porque posso estar com os meus amigos.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	4	0	4
Concordo	13	26	15	54
Concordo totalmente	15	13	14	42
Discordo	1	1	2	4
Discordo totalmente	1	1	2	4
Não concordo nem discordo	3	11	3	17
Total	33	56	36	125

4) Gosto da escola porque gosto de estudar.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	2	5
Concordo	7	6	4	17
Concordo totalmente	1	1	0	2
Discordo	5	10	8	23
Discordo totalmente	5	11	5	21
Não concordo nem discordo	15	25	17	57
Total	33	56	36	125

5) Gosto da escola porque gosto dos professores.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	1	4
Concordo	13	8	6	27
Concordo totalmente	0	2	0	2
Discordo	6	13	8	27
Discordo totalmente	5	6	7	18
Não concordo nem discordo	9	24	14	47
Total	33	56	36	125

6) Gosto da escola para poder descansar.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	4	1	5
Concordo	2	4	2	8
Concordo totalmente	1	1	1	3
Discordo	9	12	13	34
Discordo totalmente	11	22	13	46
Não concordo nem discordo	10	13	6	29
Total	33	56	36	125

7) Gosto da escola porque me sinto seguro (a) e protegido (a).

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	4	1	5
Concordo	10	3	3	16
Concordo totalmente	2	1	0	3
Discordo	2	7	11	20
Discordo totalmente	4	14	9	27
Não concordo nem discordo	15	27	12	54
Total	33	56	36	125

Tabela 10- Sobre os estudos, diz se concorda com as seguintes frases:**1) Para ter um trabalho melhor, tenho de estudar.**

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	4	0	4
Concordo	5	18	15	38
Concordo totalmente	23	28	14	65
Discordo	1	1	2	4
Discordo totalmente	1	0	0	1
Não concordo nem discordo	3	5	5	13
Total	33	56	36	125

2) Para ter sucesso no futuro, tenho de estudar.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	0	3
Concordo	4	18	16	38
Concordo totalmente	25	28	14	67
Discordo	0	0	2	2
Discordo totalmente	1	0	0	1
Não concordo nem discordo	3	7	4	14
Total	33	56	36	125

3) As pessoas inteligentes têm de ter um curso.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	4	0	4
Concordo	7	15	10	32
Concordo totalmente	3	7	2	12
Discordo	6	9	9	24
Discordo totalmente	3	5	6	14
Não concordo nem discordo	14	16	9	39
Total	33	56	36	125

4) Estudar é melhor do que trabalhar.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	3	6
Concordo	6	9	6	21
Concordo totalmente	7	7	3	17
Discordo	3	4	4	11
Discordo totalmente	4	3	1	8
Não concordo nem discordo	13	30	19	62
Total	33	56	36	125

5) Estudar não serve para nada.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	4	1	5
Concordo	1	3	2	6
Concordo totalmente	0	0	1	1
Discordo	6	17	11	34
Discordo totalmente	21	23	11	55
Não concordo nem discordo	5	9	10	24
Total	33	56	36	125

6) Se me deixassem, não estudava.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	0	3
Concordo	2	8	5	15
Concordo totalmente	0	1	3	4
Discordo	12	12	8	32
Discordo totalmente	9	10	6	25
Não concordo nem discordo	10	22	14	46
Total	33	56	36	125

7) Para o que eu quero ser no futuro, não preciso de estudar.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	1	4
Concordo	1	4	4	9
Concordo totalmente	1	0	1	2
Discordo	10	10	11	31
Discordo totalmente	16	22	11	49
Não concordo nem discordo	5	17	8	30
Total	33	56	36	125

8) Queria começar a trabalhar para ganhar o meu dinheiro.

	Ano de escolaridade			Total
	7º	8º	9º	
N/R	0	3	1	4
Concordo	7	18	11	36
Concordo totalmente	7	12	11	30
Discordo	4	4	4	12
Discordo totalmente	6	4	0	10
Não concordo nem discordo	9	15	9	33
Total	33	56	36	125

Tabela nº 11- Que meios tecnológicos tens em casa?

Respostas	Frequência	Percentagem
N/R	4	3,2
Computador	2	1,6
Computador, Smartphone	2	1,6
Computador, Smartphone, MP3	1	0,8
Computador, Tablet	1	0,8
Computador, Tablet, Smartphone	4	3,2
Computador, Telemóvel	12	9,6
Computador, Telemóvel, MP5	2	1,6
Computador, Telemóvel, MP5, Smartphone	1	0,8
Computador, Telemóvel, MP5, Tablet, Smartphone	1	0,8
Computador, Telemóvel, MP5, Tablet, Smartphone, PS3	1	0,8
Computador, Telemóvel, MP5, Tablet, Surface, Smartphone	3	2,4
Computador, Telemóvel, MP5, Tablet, Surface, Smartphone, PS3 ; PS4 ; PS5	1	0,8
Computador, Telemóvel, Smartphone	12	9,6
Computador, Telemóvel, Smartphone, PS2	1	0,8
Computador, Telemóvel, Surface	1	0,8
Computador, Telemóvel, Tablet	26	20,8
Computador, Telemóvel, Tablet, Playstation e Smartphone	1	0,8
Computador, Telemóvel, Tablet, Smartphone	32	25,6
Computador, Telemóvel, Tablet, Smartphone, MP4, MP3, IPOD	1	0,8
Computador, Telemóvel, Tablet, Smartphone, Wii e PS4	1	0,8
Computador, Telemóvel, Tablet, Surface, Smartphone	3	2,4
Computador, Telemóvel, Tablet, Surface, Smartphone, MP4	1	0,8
Computador, Telemóvel, Tablet, Wii e Xbox	1	0,8
Nenhuma	1	0,8
Telemóvel	3	2,4
Telemóvel, Tablet	3	2,4
Telemóvel, Tablet, Smartphone	2	1,6
Telemóvel, Tablet, Smartphone, Smartwatch	1	0,8
Total	125	100,0

Tabela 12- Utilizas a internet em casa principalmente para...

Respostas	Frequência	Percentagem
N/R	5	4
Enviar / receber mensagens, Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ir às redes sociais	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais, Ouvir música	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Jogar, Ir às redes sociais	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	5	4
Enviar / receber mensagens, Jogar, Ouvir música	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Jogar	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	11	8,8
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ir às redes sociais	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ouvir música	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ouvir música	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais, Ouvir música	9	7,2
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Jogar, Ir às redes sociais	4	3,2
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ouvir música	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ouvir música, pesquisar	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i>	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ouvir música	1	0,8

Fazer / receber chamadas, Jogar, Ouvir música	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Jogar	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ir às redes sociais	3	2,4
Fazer / receber chamadas, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ouvir música	2	1,6
Fazer <i>downloads</i> , Jogar	1	0,8
Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ir às redes sociais	1	0,8
Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8
Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ouvir música	1	0,8
Ir às redes sociais	1	0,8
Ir às redes sociais, Jogar	1	0,8
Ir às redes sociais, Ouvir música	3	2,4
Ir às redes sociais, Ouvir música, Fazer trabalhos	1	0,8
Jogar	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i>	2	1,6
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Jogar	2	1,6
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ir às redes sociais	3	2,4
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ouvir música	7	5,6
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	4	3,2
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ir às redes sociais	4	3,2
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	16	12,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ouvir música	2	1,6
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ouvir música	2	1,6
Total	125	100,0

Tabela 13- Utilizas a internet na escola principalmente para...

Respostas	Frequência	Percentagem
N/R	14	11,2
Enviar / receber mensagens	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais	5	4
Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais, Ouvir música	4	3,2
Enviar / receber mensagens, Jogar	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Ouvir música	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i>	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	2	1,6
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ouvir música	1	0,8
Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ouvir música	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais	5	4
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ir às redes sociais, Ouvir música	5	4
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Jogar	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Jogar, Ir às redes sociais	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Jogar, Ouvir música	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i>	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais	2	1,6
Fazer / receber chamadas, Enviar / receber mensagens, Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Jogar	1	0,8
Fazer / receber chamadas, Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8

Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ir às redes sociais	3	2,4
Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	1	0,8
Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ouvir música	1	0,8
Ir às redes sociais	7	5,6
Ir às redes sociais, Ouvir música	3	2,4
Ir às redes sociais, Ouvir música, Jogar	1	0,8
Jogar	3	2,4
Jogar, Ir às redes sociais	4	3,2
Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	2	1,6
Jogar, Outra	1	0,8
Ouvir música	2	1,6
Ouvir música, Outra	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i>	3	2,4
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Ir às redes sociais	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Fazer <i>downloads</i> , Jogar, Ouvir música	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais	3	2,4
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música	4	3,2
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ir às redes sociais, Ouvir música, Outra	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar	3	2,4
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ir às redes sociais	3	2,4
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ir às redes sociais, Ouvir música	5	4
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Jogar, Ouvir música, Outra	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ouvir música	1	0,8
Ver vídeos / ir ao <i>youtube</i> , Ouvir música, Outra	1	0,8
Outra	9	7,2
Total	125	100,0

Tabela 14- Desde o início do 2º período (janeiro) algum colega ou colegas fizeram-te passar por situações abaixo descritas, na escola, com a intenção de te magoar...

Situações de agressão	Frequência	Ano de escolaridade						Total
		7º		8º		9º		
		Gênero						
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Bateram-me e magoaram-me (deram-me um murro, uma estalada, beliscaram-me, picaram-me com objetos, empurraram- me...)	Nunca	13	17	18	30	17	15	110
	1 a 3 vezes	1	2	2	2	2	0	9
	1 vez por semana	0	0	0	1	0	0	1
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	1	1
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Deram-me pontapés	Nunca	0	0	0	0	0	1	1
	1 a 3 vezes	2	2	0	2	1	0	7
	1 vez por semana	12	17	20	31	18	15	113
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Puxaram-me o cabelo	Nunca	0	0	0	0	0	1	1
	1 a 3 vezes	5	1	1	0	2	0	9
	1 vez por semana	9	17	19	33	17	15	110
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	1	0	3	1	0	5
Perseguiam-me	Nunca	0	0	0	0	0	1	1
	1 a 3 vezes	0	0	0	0	1	0	1
	1 vez por semana	14	19	20	32	18	15	118
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	4	1	0	5
Chamaram-me nomes feios	Nunca	7	11	12	30	11	12	83
	1 a 3 vezes	6	6	5	2	6	2	27
	1 vez por semana	1	0	1	0	0	0	2
	Várias vezes por semana	0	2	2	1	2	1	8
	N/R	0	0	0	3	1	1	5
Chamaram nomes feios a pessoas da minha família	Nunca	10	10	12	28	16	14	90
	1 a 3 vezes	2	5	4	4	2	1	18
	1 vez por semana	2	3	2	0	0	0	7
	Várias vezes por semana	0	1	2	1	1	1	6
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Gozaram-me / humilharam-me	Nunca	11	12	14	29	15	15	96
	1 a 3 vezes	3	6	5	3	2	0	19
	1 vez por semana	0	0	0	0	1	0	1

	Várias vezes por semana	0	1	1	1	1	1	5
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Ameaçaram-me	Nunca	0	1	0	0	0	1	2
	1 a 3 vezes	2	0	0	2	2	0	6
	1 vez por semana	12	18	20	31	17	15	113
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Disseram mentiras sobre mim	Nunca	6	8	16	26	13	13	82
	1 a 3 vezes	6	9	4	7	4	1	31
	1 vez por semana	1	0	0	0	1	1	3
	Várias vezes por semana	1	1	0	0	1	1	4
	N/R	0	1	0	3	1	0	5
Apalpam-me ou tocaram-me contra a minha vontade	Nunca	11	19	18	33	16	16	113
	1 a 3 vezes	1	0	1	0	1	0	3
	1 vez por semana	1	0	0	0	0	0	1
	Várias vezes por semana	1	0	1	0	2	0	4
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Impediram-me de participar em atividades	Nunca	13	18	20	32	18	15	116
	1 a 3 vezes	1	1	0	1	0	1	4
	1 vez por semana	0	0	0	0	1	0	1
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Excluíram-me do grupo (não quiseram conviver comigo)	Nunca	0	0	1	0	1	0	2
	1 a 3 vezes	3	2	1	0	1	0	7
	1 vez por semana	11	17	18	32	17	16	111
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	4	1	0	5
Roubaram-me (dinheiro, telemóvel, Mp5,...)	Nunca	0	0	0	0	1	0	1
	1 a 3 vezes	1	1	1	3	1	2	9
	1 vez por semana	13	18	19	30	17	14	111
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	3	1	0	4
Danificaram-me objetos pessoais	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	1 a 3 vezes	2	1	1	1	2	0	7
	1 vez por semana	12	18	19	30	17	16	112
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	5	1	0	6
Esconderam coisas minhas	Nunca	2	2	0	0	0	0	4
	1 a 3 vezes	3	3	3	4	2	1	16
	1 vez por semana	9	14	17	28	16	15	99

	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	4	2	0	6
Obrigaram-me a fazer coisas que eu não queria (entregar materiais, fazer tarefas,...)	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	1 a 3 vezes	0	1	1	1	0	0	3
	1 vez por semana	14	18	19	31	19	16	117
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	0	0	4	1	0	5

Tabela nº 15 - Locais da escola onde os alunos foram vítimas de episódios de agressões.

Respostas	Género		Ano de escolaridade		
	Feminino	Masculino	7º	8º	9º
Atrás de um edifício	2	0	2	0	0
Casa de banho, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)	1	0	0	0	1
Corredores e escadas	0	2	1	0	1
Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)	0	1	0	0	1
Recreio	8	18	11	9	6
Recreio, Corredores e escadas	3	1	2	2	0
Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)	1	0	0	0	1
Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...), Corredores e escadas	1	0	0	1	0
Recreio, Refeitório	1	0	0	0	1
Recreio, Refeitório, Corredores e escadas	1	0	0	1	0
Sala de aula	5	3	5	1	2
Sala de aula, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...), Corredores e escadas	2	0	0	1	1
Sala de aula, Recreio	3	1	1	2	1
Sala de aula, Recreio, Atrás de um edifício	1	0	1	0	0
Sala de aula, Recreio, Corredores e escadas	2	2	0	4	0
N/R	23	43	10	35	21

Tabela nº 16- A (s) pessoa (s) que te agrediu /agrediram era (m)...

Respostas	Ano de escolaridade					
	7º		8º		9º	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
do género masculino	3	9	6	9	3	3
do género feminino	3	0	0	0	4	1
do género masculino e do género feminino	3	1	3	0	0	0
N/R	5	9	11	27	13	12
Total (sem contar com N/R)	9	10	9	9	7	4

Tabela nº 17- A (s) pessoa (s) que te agrediu /agrediram (fisicamente, verbalmente,...) era(m)...

Respostas	Ano de escolaridade:					
	7º		8º		9º	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
mais novo (s)	0	0	0	1	2	2
da mesma idade	4	4	5	4	3	0
mais velho (s)	3	4	2	3	2	0
mais novo (s), da mesma idade	1	0	0	0	0	0
da mesma idade, mais velho (s)	2	1	2	1	0	2
N/R	4	10	11	27	13	12
Total (sem contar com N/R)	10	9	9	9	7	4

Tabela nº18- A (s) pessoa (s) que te agrediu / agrediram (fisicamente, verbalmente,...) era(m)...

Respostas	Ano de escolaridade					
	7º		8º		9º	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
da tua turma	5	3	7	6	2	0
de outra turma	3	4	1	1	5	4
da tua turma, de outra turma	2	2	1	0	0	0
N/R	4	10	11	29	13	12
Total (sem contar com N/R)	10	9	9	7	7	4

Tabela nº19- Pensa agora num colega ou colegas com o qual ou quais tenhas tido atitudes ou comportamentos abaixo descritos, desde o início do 2º período (janeiro), na escola, com a intenção de o(s) magoar...

Situações de agressão	Frequência	Ano de escolaridade						Total
		7º		8º		9º		
		Gênero						
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Bati e magoei uma pessoa (dei-lhe um murro, uma estalada, belisquei-a, piquei-a com objetos, empurrei-a...)	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	2	2	0	5	0	1	10
	1 vez por semana	0	0	0	1	0	0	1
	Nunca	12	17	20	26	19	14	108
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Dei-lhe pontapés	N/R	0	0	0	5	1	1	7
	1 - 3 vezes	1	1	0	4	0	0	6
	1 vez por semana	13	18	20	27	19	15	112
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Puxei-lhe o cabelo	N/R	1	0	0	4	1	2	8
	1 - 3 vezes	2	1	0	2	0	0	5
	1 vez por semana	11	18	20	30	19	14	112
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Persegui-a	N/R	0	0	0	4	1	1	6

	1 - 3 vezes	3	0	0	1	1	0	5
	1 vez por semana	11	19	20	31	18	15	114
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Chamei-lhe nomes feios	N/R	0	0	0	5	1	1	7
	1 - 3 vezes	3	5	4	5	2	0	19
	1 vez por semana	0	0	0	0	0	1	1
	Nunca	11	14	16	26	17	14	98
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Chamei nomes feios a pessoas da sua família	N/R	0	0	0	5	2	1	8
	1 - 3 vezes	0	3	2	3	0	0	8
	1 vez por semana	14	16	18	27	18	15	108
	Nunca	0	0	0	1	0	0	1
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Gozei-a / humilhei-a	N/R	0	0	1	4	1	1	7
	1 - 3 vezes	1	0	0	4	1	0	6
	1 vez por semana	13	19	19	28	18	15	112
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Ameacei-a	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	2	0	0	3	1	1	7
	1 vez por semana	12	19	20	29	18	14	112
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Disse mentiras sobre essa pessoa	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	0	0	0	1	0	0	1
	1 vez por semana	14	19	20	31	19	15	118
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Apalpei-a ou toquei-a contra a sua vontade	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	0	0	0	0	3	0	3
	1 vez por semana	0	0	0	1	0	0	1
	Nunca	14	19	20	31	16	15	115
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Impedi-a de participar em atividades	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	0	0	1	0	0	0	1
	1 vez por semana	14	19	19	32	19	15	118
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0

Excluí-a do grupo (não quiz conviver com essa pessoa)	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	1	0	1	1	0	0	3
	1 vez por semana	13	19	19	31	19	15	116
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Roubei-a (dinheiro, telemóvel, Mp5,...)	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	14	19	20	32	19	15	119
	1 vez por semana	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Danifiquei-lhe objetos pessoais	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	0	0	0	2	0	0	2
	1 vez por semana	14	19	20	30	19	15	117
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Escondi coisas da pessoa	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	2	1	3	3	0	0	9
	1 vez por semana	0	1	0	0	0	0	1
	Nunca	12	17	17	29	19	15	109
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
Obriguei-a a fazer coisas que ela não queria (entregar materiais, fazer tarefas,...)	N/R	0	0	0	4	1	1	6
	1 - 3 vezes	0	0	1	1	0	0	2
	1 vez por semana	14	19	19	31	19	15	117
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0

Tabela nº 20 - Locais da escola onde os alunos efetuam as agressões.

Respostas	Género		Ano de escolaridade		
	Feminino	Masculino	7º	8º	9º
Atrás de um edifício	2	0	1	0	1
Recreio	5	12	5	10	2
Recreio, Corredores e escadas	1	0	0	1	0
Recreio, Corredores e escadas, Atrás de um edifício	1	0	1	0	0
Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão,...)	2	0	0	2	0
Recreio, Refeitório, Atrás de um edifício	1	0	0	1	0
Sala de aula	3	1	1	2	1
Sala de aula, Casa de banho, Corredores e escadas	0	1	1	0	0
Sala de aula, Recreio	2	1	1	1	1
Sala de aula, Recreio, Corredores e escadas	0	3	1	2	0
Sala de aula, Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão,...)	3	2	2	1	2
Sala de aula, Recreio, Refeitório	0	2	0	2	0
Outra	2	0	1	0	1
N/R	32	49	19	34	28

Tabela n 21: A (s) pessoa (s) que agrediste era (m)...

Respostas	Ano de escolaridade					
	7º		8º		9º	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
do género masculino	0	7	2	9	2	0
do género feminino	3	0	4	1	1	1
do género masculino e do género feminino	1	0	2	0	0	0
N/R	10	12	12	26	17	15
Total (sem contar com N/R)	4	7	8	10	3	1

Tabela nº22- A (s) pessoa (s) que agrediste era (m)...

Respostas	Ano de escolaridade:					
	7º		8º		9º	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
mais novo (s)	0	0	0	1	2	2
da mesma idade	4	4	5	4	3	0
mais velho (s)	3	4	2	3	2	0
mais novo (s), da mesma idade	1	0	0	0	0	0
da mesma idade, mais velho (s)	2	1	2	1	0	2
N/R	4	10	11	27	13	12
Total (sem contar com N/R)	10	9	9	9	7	4

Tabela nº23- A (s) pessoa (s) que agrediste era (m)...

Respostas	Ano de escolaridade					
	7º		8º		9º	
	Género					
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
N/R	9	11	11	25	17	15
da tua turma	4	2	6	9	2	0
da tua turma, de outra turma	1	0	1	1	0	0
de outra turma	0	6	2	1	1	1
Total (sem contar com N/R)	6	8	9	11	3	1

Tabela nº 24- Indica se presenciaste algumas das situações abaixo descritas, em terceiros (colegas, amigos, auxiliares, professores,...), por parte dos teus colegas, na escola, desde o início do 2º período (janeiro):

Situações de agressão	Frequência	Ano de escolaridade						Total
		7º		8º		9º		
		Gênero						
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Bater, magoar e empurrar	Nunca	10	12	15	23	15	13	88
	1 vez por semana	1	0	0	0	0	0	1
	1- 3 vezes	3	6	5	7	4	3	28
	Várias vezes por semana	0	1	0	1	0	0	2
	N/R	0	0	0	5	1	0	6
Dar pontapés	Nunca	11	14	17	24	17	15	98
	1 vez por semana	0	0	0	0	1	0	1
	1- 3 vezes	3	4	3	7	1	1	19
	Várias vezes por semana	0	1	0	0	0	0	1
	N/R	0	0	0	5	1	0	6
Puxar o cabelo	Nunca	8	15	18	27	18	16	102
	1 vez por semana	1	0	0	0	1	0	2
	1- 3 vezes	5	3	2	4	0	0	14
	Várias vezes por semana	0	1	0	0	0	0	1
	N/R	0	0	0	5	1	0	6
Perseguir	Nunca	13	17	20	27	16	14	107
	1 vez por semana	0	0	0	0	0	1	1
	1- 3 vezes	0	1	0	4	2	1	8

	Várias vezes por semana	0	1	0	0	1	0	2
	N/R	1	0	0	5	1	0	7
Chamar nomes feios	Nunca	8	10	12	22	15	9	76
	1 vez por semana	3	0	0	0	0	0	3
	1- 3 vezes	3	5	7	7	2	6	30
	Várias vezes por semana	0	3	1	2	2	1	9
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Chamar nomes feios a familiares	Nunca	9	10	13	21	17	14	84
	1 vez por semana	3	0	0	0	1	0	4
	1- 3 vezes	2	6	6	8	0	1	23
	Várias vezes por semana	0	2	1	2	1	1	7
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Gozar / humilhar	Nunca	10	12	14	25	16	10	87
	1 vez por semana	2	1	0	0	0	0	3
	1- 3 vezes	2	4	5	5	1	5	22
	Várias vezes por semana	0	1	1	1	2	1	6
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Ameaçar	Nunca	10	15	17	27	18	14	101
	1 vez por semana	2	0	0	0	0	0	2
	1- 3 vezes	2	2	3	4	0	2	13
	Várias vezes por semana	0	1	0	0	1	0	2
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Dizer mentiras	Nunca	7	12	15	28	15	9	86
	1 vez por semana	3	1	0	0	0	1	5
	1- 3 vezes	4	4	4	3	2	6	23
	Várias vezes por semana	0	1	1	0	2	0	4
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Apalpar ou tocar contra a vontade	Nunca	13	15	17	25	17	11	98
	1 vez por semana	1	1	0	1	0	1	4
	1- 3 vezes	0	1	2	3	2	4	12
	Várias vezes por semana	0	1	1	2	0	0	4
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Impedir de participar em atividades	Nunca	12	15	18	28	18	13	104
	1 vez por semana	0	0	0	0	1	0	1
	1- 3 vezes	2	2	1	3	0	3	11
	Várias vezes por semana	0	1	0	0	0	0	1
	N/R	0	1	1	5	1	0	8
Excluir do grupo	Nunca	9	13	16	27	18	10	93
	1 vez por semana	1	0	1	0	0	0	2

	1- 3 vezes	4	3	3	4	0	5	19
	Várias vezes por semana	0	2	0	0	1	1	4
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Roubar	Nunca	10	15	19	27	17	14	102
	1 vez por semana	0	0	0	0	1	0	1
	1- 3 vezes	4	2	1	4	1	2	14
	Várias vezes por semana	0	1	0	0	0	0	1
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Danificar	Nunca	14	15	20	28	17	14	108
	1 vez por semana	0	0	0	0	1	0	1
	1- 3 vezes	0	2	0	3	1	2	8
	Várias vezes por semana	0	1	0	0	0	0	1
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Esconder coisas	Nunca	1	3	0	1	0	0	5
	1 vez por semana	4	3	4	4	4	1	20
	1- 3 vezes	9	12	16	26	15	15	93
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	1	0	5	1	0	7
Obrigar a fazer coisas contra vontade	Nunca	0	1	0	0	0	0	1
	1 vez por semana	1	2	1	4	1	1	10
	1- 3 vezes	13	15	19	27	17	15	106
	Várias vezes por semana	0	0	0	0	0	0	0
	N/R	0	1	0	5	2	0	8

Tabela nº25- Locais da escola onde os alunos testemunham as agressões.

Respostas	Género		Ano de escolaridade		
	Feminino	Masculino	7º	8º	9º
Atrás de um edifício	1	0	1	0	0
Corredores e escadas	0	1	0	0	1
Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)	1	0	1	0	0
Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...), Atrás de um edifício	0	1	0	1	0
Outra	1	0	2	0	0
Recreio	8	17	10	11	4
Recreio, Atrás de um edifício	0	1	0	0	1
Recreio, Corredores e escadas	1	4	2	1	2
Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)	1	0	1	0	0
Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...), Corredores e escadas	1	0	0	0	1
Recreio, Outra	0	1	1	0	0
Recreio, Refeitório	1	0	0	1	0
Recreio, Refeitório, Corredores e escadas	1	1	0	2	0
Refeitório	1	0	1	0	0
Sala de aula	3	1	2	1	1
Sala de aula, Atrás de um edifício	1	0	0	0	1
Sala de aula, Corredores e escadas	1	0	0	1	0
Sala de aula, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...), Corredores e escadas	0	1	0	0	1
Sala de aula, Recreio	1	3	0	2	2
Sala de aula, Recreio, Atrás de um edifício	1	0	1	0	0
Sala de aula, Recreio, Corredores e escadas	1	3	1	3	0
Sala de aula, Recreio, Espaços de educação física (balneário, pavilhão, ...)	1	0	0	1	0
N/R	27	37	10	32	22

Anexo 4: Guião da entrevista semiestruturada à Diretora da Escola sobre a problemática do *bullying*

Objetivo geral: Conhecer e compreender o contexto social e escolar onde o estabelecimento de ensino se insere e saber, ao nível da gestão escolar, o que é feito para prevenir e combater o *bullying*.

Local: Escola Moranguinhos.

Dia e hora: a definir de acordo com a agenda da Diretora.

Formulação de questões:

- ✓ Breve explicação à Diretora da escola do trabalho que está a ser realizado assim como os objetivos ambicionados com a entrevista;
- ✓ Realçar o anonimato da entrevista e solicitar a colaboração da entrevistada;
- ✓ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista.

➤ Caracterização da problemática em estudo na escola

1. Como caracteriza a situação da violência entre pares, nesta escola, este ano letivo? A violência ocorre preferencialmente em que ciclo de escolaridade?
2. Quais as ações de violência mais frequentes nesta escola? Em que locais da escola e alturas (do ano, da semana, do dia...) é que ocorrem com mais frequência?
3. No seu entender, existem fatores específicos nesta escola (instalações, número de auxiliares educativos, vigilância, segurança...) que possam facilitar a ocorrência da violência entre pares?
4. Na sua opinião, que tipo de alunos protagonizam as situações de violência? Refiro-me quer aos agressores, quer às vítimas, quer às testemunhas? Porquê?

➤ Mecanismos de Prevenção e de Regulação

5. Existem estabelecidas, nesta escola, estratégias de prevenção da violência entre pares? Quais?
6. Quais as medidas que a escola aplica na resolução de comportamentos de violência?

SUBQUESTÕES: (São questões que só serão colocadas se a entrevistada não der indicações destes aspetos na pergunta principal.)

6.1. As situações de violência são resolvidas de acordo com algum critério de gravidade? Quais?

6.2. E no caso de reincidência de atos violentos, as estratégias de intervenção são as mesmas?

7. Quando ocorrem situações de violência, a escola contacta alguma entidade externa (PSP, GNR, ...)?

➤ A relação da Escola com o meio envolvente

8. Existe algum tipo de envolvimento da escola com a comunidade local na prevenção e/ou resolução deste tipo de situações?

9. Qual a sua opinião sobre a importância da participação dos pais/E.E. no percurso escolar dos seus filhos/educandos? E especificamente no que se refere à prevenção e resolução de situações de violência entre pares?

Anexo 5: Grelha da entrevista semiestruturada à Diretora da Escola sobre a problemática do *bullying*

Quadro 1- Caracterização da violência na Escola Moranguinhos no ano letivo 2015/2016

Itens do tema I	Categorias	Unidades de texto
1. Ocorrência de situações de violência	Violência como fenómeno pouco significativo	<p>“[...] não houve grande violência, não houve nenhum caso a reportar [...]”</p> <p>“Poucos, muitos poucos, 2 ou 3 de reportar [...]”</p> <p>“Neste momento, é o que eu digo, não consigo identificar [...]”</p> <p>“[...] mas nada de significativo, nós tivemos neste último ano muitos poucos casos de situações de indisciplina grave..., grave acho que nem tivemos nenhuns.”</p> <p>“[...] este ano, devo dizer que não há dia nenhum nem situação nenhuma que possa assinalar que se destaque, não.”</p>
2. Tipos de violência na escola	Agressões verbais	<p>“[...] é mesmo definição de território de formação pessoal em que há trocas verbais mas violência física não.”</p>
3. Tipos de agressores	Alunos do 10º ano, que frequentam pela 1ª vez a escola	<p>“[...] alunos que chegam cá pela primeira vez no 10º ano [...]”</p> <p>“[...] geralmente os miúdos dos cursos profissionais são miúdos muito mais energéticos, digamos, os do científico-humanísticos são mais vocacionados para os estudos, são mais pacatos, é o perfil que efetivamente existe [...]”</p>
4. Causas da violência	A violência como fenómeno exterior à escola	<p>“[...] mas geralmente pegam-se por causa de um namorico, por causa de alguma situação que aconteceu geralmente no exterior, no convívio que eles têm no exterior e depois trazem para cá para dentro, mas nada de significativo [...]”</p>
5. Espaços e tempos propícios à ocorrência de violência	Inexistência de locais específicos associados a episódios violentos	<p>“Local não.”</p> <p>“Um sítio específico ...não há sítio específico, geralmente começa com algumas bocas, algumas coisas dentro da sala de aula [...]”</p> <p>“[...] o que acontecia antes era que depois acabava por vir cá para fora ou para os limites da escola que nós consideramos como nossos [...]”</p>
	O início do ano letivo como altura propícia a perturbações	<p>“[...] é normal no início do ano dos alunos que chegam cá pela primeira vez no 10º ano [...]”</p>

	Inexistência de dias da semana especificamente associados a episódios violentos	<p>“[...] devo dizer que não há dia nenhum nem situação nenhuma que possa assinalar que se destaque, não.”</p> <p>“[...] o que existia antes, entretanto a escola organizou-se para que deixasse de acontecer, (...), antes deste ano letivo, note-se, era mais à sexta-feira à tarde [...]”</p> <p>“[...] reforçamos também a vigilância na sexta-feira à tarde e evitamos ter muitas aulas na sexta-feira à tarde.”</p> <p>“Mas isso era mais nos outros anos, portanto, como evitamos que não haja muitas aulas na sexta à tarde [...]”</p>
--	---	--

Quadro 2- Prevenção da violência na Escola Moranguinhos no ano letivo 2015/2016

Itens do tema II	Categorias	Unidades de texto
1.Estratégias de prevenção	O papel atribuído ao Diretor de Turma	<p>“[...] o que nós temos em todas as turmas é um tempo para o DT, de Educação para a Cidadania [...]”.</p> <p>“[...] , nesse tempo não só o DT trata de várias questões com a turma, com os alunos da turma, mas nós aproveitamos também para fazer sessões/ações preventivas de comportamentos que sejam desviantes, comportamentos que sejam anormais, de educação para a saúde, de educação para a cidadania, portanto, com este conjunto de ações que acabam por ser muito sistemáticas a longo do ano, acabamos por abordar situações e discuti-las com os miúdos que eles acabam por interiorizar, [...]”</p> <p>“ [...] nós insistimos todos os anos em fazer ações, diversificamos, mudamos a metodologia, a abordagem, etc., mudamos isso mas os temas nós sabemos que têm que ser todos os anos abordados, independentemente dos miúdos que estejam na escola, porque se calhar é a primeira vez que estão a ouvir, é a primeira vez que estão preparados para ouvir o que nós temos para lhes dizer o que nós temos para lhes mostrar, por isso, para nós vamos continuar a trabalhar neste sentido.”</p>
	O projeto da Amnistia Internacional	<p>“[...] há uma coisa que eu ainda não falei, mas que eu acho que tem tido alguma influência na forma como os miúdos estão na escola é o facto de nós sermos uma das seis escolas amigas dos Direitos Humanos. Portanto é um projeto da Amnistia Internacional e a própria Amnistia faz regularmente sessões ou</p>

		<p>desenvolve projetos dentro da escola no âmbito da Amnistia Internacional da defesa dos Direitos Humanos.”</p> <p>“[...] essas ações que visam prevenir situações que são mundiais, portanto não são locais, eles não se identificam diretamente, não são eles o alvo da intervenção, é sempre alguém que está no mundo, que está numa situação complicada, eu acho que indiretamente os nossos alunos apercebem-se das dificuldades das pessoas e acabam por trazer para si as temáticas dos Direitos Humanos e do respeito pelo outro, respeito pela liberdade.”</p> <p>“[...] um dos temas que a Amnistia abordou este ano foi o <i>bullying</i> exatamente com várias ações que tratavam sobre o tema “<i>Stop Bullying</i>” em que os miúdos tiveram que fazer cartazes, tiveram que fazer dramatizações, tiveram que fazer um montão de atividades que eles acham piada, indiretamente sem falar deles, nem da comunidade local que os envolve, (...) e isso traz para eles todos os princípios e valores que precisam para não terem esses comportamentos, portanto este projeto também é valioso para a escola e tem-nos ajudado imenso.”</p> <p>“[...] nós fazemo-las sistematicamente e vamos continuar [...]”.</p>
	O programa PSP-escola segura	<p>“[...] a PSP- a escola segura- porque envolve os agentes da PSP, são agentes que têm uma sensibilidade diferente, eles ajudam-nos a distinguir situações que são ou não são <i>bullying</i> (...) nós temos que falar com quem entende, quem tem formação nessa área e ajudar-nos a entender se aquela situação é uma situação de <i>bullying</i>, se é mesmo grave ou não é muito grave e daí definirmos a abordagem que vamos ter sobre essa matéria.”</p>
	Gabinete de Educação para a Cidadania	<p>“Auxiliares e professores, nós temos uma equipa multidisciplinar de acompanhamento aos alunos que intervém em todas as situações, e que circula pela escola, de forma informal, não é, mas circula, vão vendo o ambiente, e isso tem-se mostrado eficaz.”</p> <p>“[...] com o reforço do acompanhamento, e mais uma vez digo, de uma forma muito informal, portanto as pessoas circulam pela escola, os adultos [...]”</p> <p>“[...] os miúdos sentem a presença de</p>

		alguém que as situações evitam-se, acabam por não acontecer.” “Mas quando se sente que esses comportamentos são reiterados, quando vamos, e é outra equipa multidisciplinar que também temos, [...] “
--	--	--

Quadro 3- Atuação da escola face à violência na Escola Moranguinhos no ano letivo 2015/2016

Itens do tema III	Categorias	Unidades de texto
1. Medidas internas aplicadas nas situações de violência	Aplicação de sanções de acordo com o Regulamento interno	“[...] quando é uma única situação, nós resolvemos e não há problema nenhum.” “[...] quando é uma vez, nós tentamos ver, tentamos resolver.” “Se houver violência, obviamente há sanções imediatas (...) faz-se um processo de averiguação e no Regulamento Interno estão estabelecidas quais as infrações e quais as consequências de cada infração havendo ali um grau que é estabelecido e que vão aumentando as sanções conforme aumenta a gravidade dos atos que os miúdos fazem.”
	Intervenção do Gabinete de Educação para a Cidadania	“Quando acontece mais do que uma vez, é aquilo que eu falei há bocadinho: entra uma estrutura que é o gabinete de educação para a cidadania que através de ações com os nossos parceiros sociais, de <i>bullying</i> , ações de educação, para a cidadania, (...) que foram desenvolvidas ao longo do ano, mas foram bastantes, através dessas ações nós vamos tentando resolver os problemas que existem nos miúdos.” “Mas quando se sente que esses comportamentos são reiterados, quando vamos, e é outra equipa multidisciplinar que também temos, [...] “
2. Medidas colaborativas escola-entidades externas	Conversa com as famílias	“[...] quando vamos ver o que se passa, geralmente há qualquer perturbação na vida familiar e na vida no exterior, (...) uma conversa com a família, conversamos nós também numa primeira fase com a família para tentar ver o que é que nós todos, escola e família, podemos fazer para equilibrar o jovem ou a criança que está com um comportamento diferente, anormal, e geralmente isso produz efeitos.”

	Encaminhamento para equipas externas à escola	<p>“[...] e se for fora do âmbito da escola, e depois das conversas com a família essa situação não ficar resolvida [...]”.</p> <p>“[...] a intervenção junto da família, demora muito tempo porque estamos a lidar com adultos e com problemas com certeza graves que afetam os miúdos. [...]”.</p>
	A importância da PSP - Escola Segura	<p>“[...] se for fora do âmbito da escola (...) então temos que pedir auxílio à Ação Social, às CPCJ, à PSP- à escola segura- e outros agentes que estejam perto da família, para nos ajudarem a fazerem uma intervenção junto da família para que o miúdo se equilibre, no fundo é para que encontre o equilíbrio dele e tem sido eficaz [...]”.</p> <p>“[...] nós contamos com os nossos parceiros sociais: Câmara, PSP, CPCJ, algumas associações de jovens, para nos ajudarem a fazer alguma intervenção junto da família mas intervenção que não seja intrusiva [...]”.</p> <p>“[...] nós contamos com os nossos parceiros sociais: Câmara, PSP [...]”.</p> <p>“[...] então temos que pedir auxílio à Ação Social, às CPCJ, à PSP- à escola segura [...]”.</p> <p>“[...] a PSP- a Escola Segura- porque envolve os agentes da PSP, são agentes que têm uma sensibilidade diferente, eles ajudam-nos a distinguir situações que são ou não são <i>bullying</i> (...) nós temos que falar com quem entende, quem tem formação nessa área e ajudar-nos a entender se aquela situação é uma situação de <i>bullying</i>, se é mesmo grave ou não é muito grave e daí definirmos a abordagem que vamos ter sobre essa matéria.”</p>

Quadro 4- A valorização da relação da Escola Moranginhos com o meio envolvente nos comportamentos de violência no ano letivo 2015/2016

Itens do tema IV	Categorias	Unidades de texto
1. Pais/E.E.	A importância dos pais na resolução de situações de violência	<p>“[...] porque sem os pais nós não podemos pensar que uma criança não existe sem uma família, ou sem uma referência lá fora de um adulto, seja ele pai, mãe ou Encarregado de Educação [...]”.</p>

		"[...] como primeira intervenção os pais estão sempre na primeira linha, certo, são o primeiro contacto, pai ou os Encarregados de Educação [...]".
2. Comunidade local	A valorização dos parceiros sociais	<p>"[...] nós contamos com os nossos parceiros sociais: Câmara, PSP, CPCJ, algumas associações de jovens, para nos ajudarem a fazer alguma intervenção junto da família [...]".</p> <p>"[...] nós sermos uma das seis escolas amigas dos Direitos Humanos".</p> <p>"[...] a própria Amnistia faz regularmente sessões ou desenvolve projetos dentro da escola no âmbito da Amnistia Internacional da defesa dos Direitos Humanos."</p> <p>"[...] pedir aos nossos parceiros para chegar à família de outra forma porque nós não conseguimos [...]".</p> <p>"[...] as instituições, os nossos parceiros sociais continuarem a trabalhar lá fora e temos tido algumas situações em que as coisas se equilibraram e os miúdos sentem-se bem."</p>

